

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mónica Joana Vaz Veiga

O papel da mediação socioeducativa na Educação para a Saúde orientada para a ação: um estudo num Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mónica Joana Vaz Veiga

**O papel da mediação socioeducativa na
Educação para a Saúde orientada para
a ação: um estudo num Gabinete de
Informação e Apoio ao Aluno**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Mediação Educacional
e Supervisão na Formação

Trabalho realizado sob orientação da
Doutora Maria Teresa Machado Vilaça

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mónica Joana Vaz Veiga

O papel da mediação socioeducativa na
Educação para a Saúde orientada para a
ação: um estudo num Gabinete de
Informação e Apoio ao Aluno

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação

Área de Especialização em Mediação Educacional
e Supervisão na Formação

Trabalho efetuado sob a orientação de

Doutora Maria Teresa Machado Vilaça

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Mónica Joana Vaz Veiga

Endereço eletrónico: monica_veiga@sapo.pt

Telemóvel: 964950919

Número do Bilhete de Identidade: 13570024

Título do relatório de estágio: O papel da mediação socioeducativa na Educação para a Saúde orientada para a ação: um estudo num Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno

Orientadora: Doutora Maria Teresa Machado Vilaça

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação, Área de Especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 29 de Outubro de 2012

(Mónica Joana Vaz Veiga)

AGRADECIMENTOS

Considerando este relatório como uma caminhada que se revelou longa mas compensadora, agradecer pode tornar-se numa tarefa difícil e injusta. Para não correr o risco de cometer alguma injustiça, agradeço desde já a todos aqueles que de alguma forma passaram pela minha vida e contribuíram para a construção de quem sou hoje.

E agradeço, particularmente, a algumas pessoas pela contribuição direta na construção deste trabalho:

À Doutora Teresa Vilaça pelo seu apoio e dedicação prestados na concretização deste trabalho e pela inspiração na maturação dos meus conhecimentos e conceitos que me levaram à execução e conclusão deste relatório.

À Professora Isabel Castro que me acompanhou de perto na instituição, e que sempre tinha uma palavra de ajuda nas questões a resolver.

Aos alunos que fizeram parte deste projeto e que sem eles não teria sido possível, pelo esforço na participação e pelo interesse demonstrado.

À minha família pela compreensão das horas passadas em frente ao computador, das folhas espalhadas por todo o lado e dos momentos de desesperança partilhados.

Ao meu amigo, companheiro e namorado João por todos os momentos de partilha, de desatenção e de desânimo vividos, pelo carinho e paciência e por todos os momentos em que me fez sorrir.

A todos vocês, um muito OBRIGADA!

O papel da mediação socioeducativa na Educação para a Saúde orientada para a ação: um estudo no Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno

Mónica Joana Vaz Veiga

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação – Mediação Educacional e Supervisão na Formação
Universidade do Minho
2012

Resumo

Atualmente, por um lado, a mediação não só é importante na resolução de conflitos, como também na prevenção deles ou na sua regulação social. Por outro lado, a metodologia de ensino orientada para a ação e participação em Educação para Saúde, visa essa mesma regulação social e individual quando capacita os alunos e as comunidades para controlarem os determinantes da saúde e agirem sobre eles no sentido de promoverem a sua própria saúde e a da comunidade. Neste sentido, a criação de um Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA) numa escola secundária onde se trabalhe a mediação e a formação é potencialmente um recurso para que esta regulação seja feita.

Assim, este estágio retratou o percurso vivido num GIAA com alunos que estavam, ou já estiveram, sinalizados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e outros alunos levados por eles, com os seguintes objetivos: compreender como evolui a dinâmica de resolução de constrangimentos/conflitos entre os participantes no GIAA durante o desenvolvimento de projetos de educação para a saúde orientados para a ação; analisar como evolui o seu grau de coesão social durante o desenvolvimento desses projetos; analisar a relação existente entre o grau de participação dos alunos no GIAA e o seu grau de coesão social durante o desenvolvimento de projetos de educação para a saúde orientados para a ação; analisar quais são as dimensões do conhecimento orientado para ação construídas entre os participantes no GIAA durante o desenvolvimento de projetos de educação para a saúde orientados para a ação (nomeadamente, problemas selecionados, investigações, visões e ações realizadas).

Para que estes objetivos fossem concretizados, foi utilizada a metodologia IVAM (Investigação – Visão – Ação e Mudança) e promovida a participação ativa dos alunos. Durante estas atividades houve também momentos de mediação onde foi necessário a transformação dos conflitos, isto é, os alunos perceberem que os conflitos/constrangimentos são oportunidades de crescimento e de aprendizagem. Para recolha de dados durante a prática foram feitos diários de bordo, reflexões mensais e a análise dos documentos produzidos no GIAA (ex., boletins informativos com as atividades realizadas em cada sessão e análise de casos sobre os problemas apresentados pelos alunos). No final, foi realizada uma entrevista semiestruturada (N=8), sobre a opinião dos participantes em relação ao estágio.

Os dados recolhidos mostraram que no geral os alunos foram demonstrando ao longo do estágio uma melhoria na resolução de constrangimentos/conflitos entre eles. Além disso, apesar de não terem conseguido um grau de participação elevado, o seu grau de coesão social, bem como as relações entre eles foram melhorando. Também se verificou que os alunos conseguiram uma pequena melhoraria nas várias dimensões do seu conhecimento orientado para ação, nomeadamente no conhecimento sobre as consequências e causas dos problemas tratados e estratégias para eliminar essas causas e resolver os problemas, bem como na sua capacidade para individualmente ou em grupo agirem nesse sentido.

Para terminar, este estágio mostra algumas evidências da importância de se desenvolverem no futuro projetos de mediação e formação nas escolas com a participação ativa dos alunos para promover a sua coesão social, prevenir conflitos na comunidade escolar e capacitá-los para agirem como cidadãos ativos e participativos na promoção da saúde individual e comunitária. Também mostra o papel importante que o Mestre em Mediação Educacional e Supervisão na Formação poderá ter no GIAA.

The role of socio-educative mediation in action-oriented Health Education: a study of the Student Support Office

Mónica Joana Vaz Veiga

Professional Practice Report

Master in Education – Mediation and Supervision of Professional Development

University of Minho

2012

Abstract

Currently, on the one hand, mediation is not only important in resolving conflicts, but also in their prevention or social regulation. Yet on other hand, the participatory and action-oriented Health Education methodology, seeks the same individual and social regulations when empowering students and communities to control the determinants of health and act on them in order to promote their own and also, community health. In this sense, the creation of an Information and Student Support Office (ISSO) in a secondary school where work and mediation and formation exist is potentially an important resource in the promotion of this regulation.

Thus, this internship portrayed the course carried out in the ISSO with students who were or had already been designated by the Commission for the Protection of Children and Young People, and other students involved, with the following objectives: to understand how the dynamics of constraint / conflict resolutions among participants in the ISSO during the development of action oriented health education projects have evolved; to analyse how the degree of social cohesion during the development of these projects has developed; to analyse the relationship between the degree of students participation in the ISSO and their degree of social cohesion during the development of action oriented health education projects; to analyse what dimensions of action oriented-knowledge built between participants in ISSO during the development of action oriented health education projects exist (e.g., selected problems, investigations, visions and actions taken).

In order to attain these goals, the IVAC methodology (Investigation - Vision - Action & Change) was used and the active participation of students was promoted. Throughout these activities, moments of mediation existed where conflict transformation was necessary, which meant that students realized that conflicts / constraints are opportunities for growth and learning.

For data collection during practice, class diaries, monthly reflections and the analysis of documents produced in the ISSO (e.g., newsletters with the activities performed at each session and case analysis of the problems presented by the students) were carried out. At the end, a semi-structured interview (N = 8) on participants' perceptions in relationship to this internship was conducted. The collected data showed that in general during the internship, students demonstrated an improvement in the resolution of constraints / conflicts between them. Furthermore, despite not having achieved a high degree of participation, the degrees of social cohesion as well as the relationships between them were improved. It was also found that students were able to improve slightly in the various dimensions of their action-oriented knowledge, in particular knowledge about the consequences and causes of the problems dealt with and the strategies to eliminate them and solve problems, as well as in their ability to individually or collectively act in this sense.

Finally, this internship demonstrates some evidence of the importance of development in future participatory and action-oriented projects in mediation and formation in schools, to promote social cohesion, prevent conflicts in the school community and empower students to act as participatory and active citizens in promoting individual and community health. Furthermore, it also shows the important role that the Master in Mediation and Supervision on Formation may have in the ISSO.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vii
LISTA DE QUADROS.....	xiii
LISTA DE TABELAS.....	xiv
LISTA DE FIGURAS.....	xv
LISTA DE GRÁFICOS.....	xv
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	
1.1. Introdução.....	17
1.2. Apresentação Sumária do Tema do Estágio	17
1.2.1. Contexto do Estágio	17
1.2.2. Atualidade e Pertinência do Estágio.....	19
1.3. Organização do Relatório	19
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO	
2.1. Introdução.....	21
2.2. Enquadramento do Estágio na Instituição.....	21
2.2.1. Caracterização da Instituição de Acolhimento do Estágio	21
2.2.2. Âmbito da Realização do Estágio	23
2.2.3. Caracterização do Público-alvo do Estágio	24
2.3. Apresentação da Área Problemática e Objetivos da Intervenção/Investigação	28
2.3.1. Importância do Estágio no Âmbito da Área de Especialização do Mestrado....	28
2.3.2. Identificação e Avaliação do Diagnóstico de Necessidades, Motivações e Expectativas	29
2.3.3. Problema e Objetivos do Estágio	32

CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO

3.1. Introdução.....	35
3.2. Mediação Socioeducativa e Educação para a Saúde na Comunidade Escolar.....	35
3.2.1. A Mediação no Processo Educativo	35
3.2.2. Agir Como Mediador no Contexto Educativo.....	39
3.2.3. Educação Para a Saúde na Escola	41
3.2.4. Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA)	46
3.3. Investigações em Mediação e Educação para a Saúde	48
3.3.1 Estudos em Mediação.....	48
3.3.2 Estudos em Educação para a Saúde	50
3.4. Identificação dos Contributos Teóricos Mobilizados para a Problemática Específica da Intervenção e Investigação	55

CAPÍTULO IV - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DE ESTÁGIO

4.1. Introdução.....	57
4.2. Descrição do Estágio	57
4.3 Apresentação e Fundamentação da Metodologia de Intervenção/Investigação no Estágio ..	59
4.3.1 Seleção da Técnica de Investigação.....	59
4.3.2 Seleção e Validação dos Instrumentos de Recolha de Dados.....	60
4.4 Identificação dos Recursos Mobilizados e das Limitações do Processo	63

VAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Introdução.....	65
5.2. Resolução de Constrangimentos/Conflitos Entre os Participantes no GIAA.....	65
5.3 Coesão Social Entre os Alunos nas Atividades do GIAA	74
5.4 Conhecimento Orientado para Ação	79

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. Introdução.....	87
6.2 Análise Crítica dos Resultados e das suas Implicações	87
6.3 Impacto do Estágio.....	90
6.3.1 Impacto do Estágio a Nível Pessoal	91
6.3.2 Repercussões do Estágio na Instituição	91
6.3.3 Impacto do Estágio a Nível de Conhecimento na Área de Especialização	92
Referências Bibliográficas	93
Apêndices.....	99
1. Protocolo da entrevista.....	99
2. Casos de Mediação.....	103
3. Reflexões mensais sobre as sessões.....	111
4. Questionário sobre sexualidade, VIH e alimentação saudável.....	135
5. Questionário diagnóstico da palestra sobre alimentação.....	139
6. Exemplos de entrevistas realizadas a alunos.....	143

LISTA DE QUADROS

1. Metodologia S-IVAM.....	44
2. Áreas e graus de participação dos alunos nos projetos orientados para a ação.....	54
3. Matriz das dimensões, objetivo e questões a colocar aos alunos promotores do Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA).....	63
4. Aplicação do modelo transformativo para mediar o conflito existente.....	66
5. Aplicação do modelo transformativo para mediar o conflito existente.....	69
6. Áreas e graus de participação dos alunos no projeto da decoração do GIAA.....	75
7. Áreas e graus de participação dos alunos no projeto de prevenção do VIH/SIDA.....	76
8. Áreas e graus de participação dos alunos no projeto da promoção da atividade física e da alimentação saudável.....	77
9. Áreas e graus de participação dos alunos no projeto da promoção da sexualidade e da educação sexual.....	78

LISTA DE TABELAS

1. Caraterização do público-alvo por ciclo de escolaridade.....	26
2. Caraterização dos alunos em risco que foram convidados a integrar o GIAA.....	27
3. Projeto de promoção da saúde prioritários a desenvolver do Jardim-de-infância ao final do Ensino Secundário na Saúde Escolar.....	46
4. O que os alunos gostavam mais e menos na escola.....	80
5. O que os alunos acharam que aprenderam de mais importante no GIAA...	81
6. O que levou os alunos a participar nas atividades do gabinete.....	82
7. Quais as mudanças que os alunos fariam nas atividades realizadas.....	82
8. O que poderia ser feito para que os outros alunos frequentassem o GIAA no futuro e para os motivar a visitá-lo.....	83
9. Como deveria ser o gabinete para que os colegas gostassem de visitá-lo...	84
10. Temas e atividades que poderiam ser feitas futuramente no GIAA.....	84
11. Opinião sobre uma das atividades realizadas no GIAA.....	85
12. Atividades que gostaram mais e menos ao longo das sessões no GIAA.....	86

LISTA DE FIGURAS

1. Contribuição da educação para a saúde para a promoção da saúde.....	42
2. Atividades de intervenção e investigação a desenvolver no estágio.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

1. Evolução do número de alunos matriculados no período de 2006/2010 na Escola Secundária do estágio.....	25
--	----

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1.Introdução

Este capítulo, depois desta breve introdução (1.1), visa fazer uma apresentação sumária do tema do estágio (1.2), contextualizando-o na instituição em que foi desenvolvido (1.2.1) e tornando visível a atualidade e pertinência da sua realização (1.2.2). Por fim, descreve a organização deste relatório (1.3).

1.2. Apresentação Sumária do Tema do Estágio

1.2.1. Contexto do Estágio

Este relatório de estágio está inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação da área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação, da Universidade do Minho.

O estágio foi focado na Mediação e Formação na área da educação para a saúde, mais concretamente, visou conceber e implementar um projeto para dinamizar um Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA) numa escola secundária, começando por envolver adolescentes em risco. A escola na qual realizei o estágio pertence ao distrito de Viana do Castelo.

Esta escola, tal como todas as escolas estatais portuguesas, também tem como objetivo promover a saúde dos participantes na sua comunidade educativa, pois, tal como legislado pelo Despacho n.º 15 587/99, de 22 de julho, é uma escola promotora de saúde. Neste sentido, a escola tem ainda como objetivo criar um ambiente escolar promotor da saúde e desenvolver ações de educação para a saúde, nomeadamente a nível das ações a desenvolver no âmbito da

parceria entre as estruturas da educação e da saúde, em especial nas áreas de intervenção definidas como prioritárias no despacho conjunto nº 271/98 de 23 de março: alimentação, saúde oral, sexualidade, segurança, vacinação, prevenção do uso e abuso de substâncias lícitas e ilícitas e da SIDA. Tal como previsto na Lei, esta escola também coloca à disposição dos alunos a frequência de um gabinete de apoio – Espaço Jovem – criado através de uma parceria estabelecida entre o Centro de Saúde e a Câmara Municipal e que pretende dar resposta às necessidades dos jovens e alunos de todas as escolas do Concelho, no âmbito da educação em sexualidade. No entanto, face à possibilidade criada por este estágio, a escola disponibilizou também a criação de um espaço onde fosse possível iniciar um Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA), mais vocacionado para a promoção de coesão social e da cidadania ativa no âmbito da educação para a saúde de adolescentes em risco (alunos anterior ou atualmente sinalizados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens - CPCJ). A criação deste gabinete visa, entre outras finalidades definidas pela escola, depois de ouvida a associação de pais, a realização de ações diversas para promoção da educação para a saúde, em articulação com os serviços de saúde (Lei nº 120/99, de 11 de Agosto, artigo 3º e Lei nº60/2009 de 6 de Agosto).

Neste contexto, o projeto de estágio visou desenvolver um plano de intervenção e investigação sobre o papel da mediação socioeducativa na educação para a saúde orientada para a ação, que vá de encontro às necessidades e interesses do grupo de intervenção/investigação, constituído por adolescentes em risco e outros adolescentes das mesmas turmas, que voluntariamente desejaram frequentar o gabinete de informação e apoio ao aluno.

Em síntese, neste projeto de estágio, a mediação foi vista como uma área gestora de conflitos e da promoção das relações sociais (Silva *et al.*, 2010), e proporcionou aos alunos, intervenientes no projeto, um melhor conhecimento sobre si próprios e sobre os seus interesses, facilitando-lhes melhorias pessoais, escolares e familiares. Desta forma, ao utilizar os temas de saúde como eixo mobilizador para a ação e ao colocar o público-alvo como participantes genuínos nessas ações, tendo sempre em atenção os seus interesses e necessidades, teve como objetivo prevenir problemas e conflitos, promovendo a sua saúde e a da comunidade, e melhorar o seu percurso escolar.

1.2.2. Atualidade e Pertinência do Estágio

Considerando a educação para a saúde importante para o desenvolvimento absoluto do aluno e a mediação como forma de a integrar na vida escolar, social e familiar dos mesmos, este estágio mostrou-se pertinente, importante e atual, pois levou para um contexto onde as dificuldades para promover a saúde de adolescentes em risco imperavam e procurou-se uma forma de as resolver e ultrapassar através da mediação socioeducativa.

À medida que a integração dos alunos era feita no estágio e, consequentemente, no gabinete, a percepção das melhorias que iam surgindo nos alunos era notória, pois sentiam-se como parte integrante de algo novo que estava a surgir nas suas vidas. Na atualidade é cada vez mais importante fazer com que cada aluno, na sua individualidade, se sinta importante no espaço que partilha para que os conflitos sejam resolvidos ou até mesmo prevenidos, e para que se evite o abandono escolar.

Deste modo, a criação do GIAA como espaço do aluno, onde os seus problemas poderiam ser ouvidos e resolvidos, onde pudesse ser feita uma articulação entre a vida escolar, social e familiar, foi importante para houvesse uma evolução e emancipação dos alunos enquanto indivíduos.

1.3. Organização do Relatório

Este relatório após este primeiro capítulo (Capítulo I), onde se fez a apresentação sumária do tema do estágio, está organizado em seis capítulos. No capítulo II será feito o enquadramento contextual do estágio, referindo-se o enquadramento do estágio na instituição (2.2) e a apresentação da área problemática e objetivos de intervenção e investigação (2.3).

No capítulo III, enquadramento teórico da problemática do estágio, apresenta-se o referencial teórico subjacente a este estágio (3.2), algumas investigações em mediação e educação para a saúde que suportaram este estudo (3.3) e, um capítulo de síntese, onde serão identificados os contributos teóricos mobilizados para a problemática específica da intervenção e investigação (3.4). No capítulo IV, faz-se o enquadramento metodológico do estágio, onde, depois de uma breve descrição do processo de estágio (4.2), apresenta-se e fundamenta-se a metodologia de intervenção e investigação no estágio (4.3).

No capítulo V, apresentação e discussão os resultados, descreve-se e discute-se os resultados deste estágio em articulação com os objectivos inicialmente definidos para o desenvolvimento do estágio em quatro subsecções: resolução de constrangimentos/conflitos entre os participantes no GIAA (5.2); coesão social entre os alunos nas atividades no GIAA, nomeadamente, na relação existente entre o seu grau de participação e coesão social (5.3); dimensões do conhecimento orientado para ação dos alunos durante o desenvolvimento de projetos de educação para a saúde orientados para a ação (5.4).

No VI e último capítulo, fazem-se as considerações finais sobre este estágio. Primeiro, apresenta-se uma síntese final das conclusões deste estágio a nível dos resultados previsíveis e imprevisíveis encontrados durante o estágio, em função dos objetivos inicialmente definidos (6.2). Depois, faz-se uma análise crítica dos resultados obtidos durante o estágio e das suas implicações para o futuro (6.3) e do impacto do estágio a níveis pessoal, institucional e de conhecimento na área de especialização (6.4).

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

2.1. Introdução

Este capítulo, faz o enquadramento do estágio na instituição onde se desenvolveu (2.2), faz a sua caracterização (2.2.1), especificando o âmbito da sua realização (2.2.2) e caracterizando o público-alvo que envolveu (2.2.3). De seguida apresenta-se a área da problemática e os objetivos desta intervenção (2.3), onde se discute a importância do estágio no âmbito da área de especialização do mestrado (2.3.1) e se apresenta a identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades realizado no início do estágio, e as minhas motivações e expectativas (2.3.2). Para terminar, são apresentadas a finalidade e os objetivos do estágio (2.3.3).

2.2. Enquadramento do Estágio na Instituição

2.2.1. Caracterização da Instituição de Acolhimento do Estágio

Integrado no Alto Minho, distrito de Viana do Castelo, o concelho onde realizei o estágio é definido por duas áreas hidrográficas: a bacia do rio Neiva e a do rio Lima que atravessa o concelho, correndo num vale largo e alongado. Este estende-se por uma área de 321,2 Km², distribuída por 51 freguesias, fazendo fronteira com outros concelhos.

A rede escolar do concelho tem sido objeto de grande transformação nos últimos anos, indo ao encontro da Carta Educativa. A requalificação das infraestruturas, com a construção recente de 10 Centros Escolares, oferece melhores condições para o desenvolvimento da escola a tempo inteiro. Ao nível do ensino básico e secundário, existem quatro Agrupamentos de

Escolas (um situado na sede do concelho), uma Escola Secundária e uma Escola Profissional, ambas públicas e situadas na sede do concelho. A população adulta, para além do ensino recorrente e do Centro Novas Oportunidades disponível na Escola Secundária, dispõe de diversas entidades formativas privadas que operam no concelho. Ao nível do ensino superior, existe uma Escola Superior Agrária de um Instituto Politécnico, uma Extensão da Universidade Fernando Pessoa e a Universidade Aberta, através do CLA - Centro Local de Aprendizagem.

A Escola Técnica onde realizei o estágio foi criada em 15 de Dezembro de 1960 pelo Decreto nº 43 401 do Ministério da Educação Nacional (Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional). A sua criação justificava-se pelo facto do concelho constituir uma região de alta densidade populacional, conforme se pode ler no preâmbulo do Decreto, que criava sete novas escolas: “Algumas delas vão servir núcleos populacionais que excedam ou se aproximam de 40000 habitantes e até agora não dispunham de qualquer forma de ensino oficial pós-primário.”

No entanto, a Escola Técnica onde realizei o estágio só entraria em funcionamento quatro anos mais tarde, por determinação do Decreto nº 45 980, de 20 de Outubro de 1964, do Ministério da Educação Nacional, o qual começa por reconhecer que:

Nas presentes circunstâncias não é ainda possível fazer acompanhar a criação de escolas da construção imediata dos seus edifícios definitivos (...). A abertura de novos centros de ensino está, por isso, dependente da obtenção, por iniciativa e a expensas das entidades locais, de instalações suscetíveis de aproveitamento. Todos os corpos administrativos dos concelhos em que se encontra prevista a criação de escolas se mostram empenhados em facilitar a instalação destas, embora nem todos consigam remover rapidamente as dificuldades que a isso se opõem. (...) Citam-se, em primeiro lugar, os de Amarante e [da escola onde realizei o estágio] (...), cuja população total era, em 1960, respetivamente de 47 823 e 42 979 habitantes. A média das aprovações nos exames da 4ª classe nos últimos três anos foi, em Amarante, de 802 e, [na escola onde realizei o estágio] (...), de 755. Estes dois índices são suficientes para justificar a providência tomada. Em [escola onde realizei o estágio] (...) a escola foi já criada pelo Decreto nº 43 401, de 15 de Dezembro de 1960. Não foi então dotada com quadro de pessoal, por se ter previsto que viesse a funcionar segundo o regime definido no número único do artigo 5º do citado diploma. Essa expectativa malogrou-se, porém, tornando-se consequentemente indispensável suprir aquela deficiência, para que a escola possa iniciar a sua atividade.

Face ao malogro das expectativas criadas em 1960, o Decreto nº 45 980 fixa o primeiro quadro de pessoal da Escola Técnica onde realizei o estágio, determinando no seu artigo 6º que: “Até à construção dos seus edifícios definitivos, a escola criada (...) pelo Decreto nº 43 401, de

15 de Dezembro de 1960, e as escolas e secções criadas pelo presente diploma poderão funcionar em instalações provisórias facultadas pelas câmaras municipais ou outras entidades locais interessadas no ensino, desde que tais instalações mereçam a aprovação dos serviços competentes do Ministério da Educação Nacional.”

Assim, a Escola Técnica onde realizei o estágio funcionou, até à década de 80, em edifícios dispersos pela vila, cedidos pela Câmara Municipal, e mais ou menos adaptados às necessidades educativas e ao crescente aumento da população escolar. Passados mais de quinze anos após a sua criação, e dada a exiguidade e precariedade das instalações escolares, iniciaram-se as obras de construção do atual parque escolar, o qual ocupa uma área de terreno considerável (21500 m²) e uma área coberta de 6300 m².

Em 1978, o Decreto-Lei n.º 80, de 27 de Abril, do Ministério da Educação e Cultura, determinou que todos os estabelecimentos de ensino secundário passassem a ter a designação genérica de escolas secundárias, pondo assim termo à distinção entre liceus e escolas técnicas. Em consequência, a Escola Técnica passou a designar-se Escola Secundária mudando-se, em 1980, para as atuais instalações, atualmente em processo de requalificação.

Tendo acompanhado sempre a evolução das modalidades de formação dos ensinos básico e secundário, a oferta educativa da Escola integra atualmente o 3.º ciclo do ensino básico e cursos de educação e formação para jovens (CEF) e, no ensino secundário, todos os cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades) e diversos cursos profissionais nas áreas de formação de Metalurgia e Metalomecânica, Energia e Eletricidade, Gestão e Administração, Comércio, Ação Social e Ambiente. No âmbito da formação de adultos, a Escola dispõe de um Centro de Novas Oportunidades, para o reconhecimento, validação e certificação de competências do público adulto, e de uma oferta educativa constituída pelo ensino recorrente por módulos capitalizáveis, pelos cursos EFA de nível básico e secundário e pelas formações modulares.

A Escola é, também, sede do centro de formação contínua do pessoal docente e não docente.

2.2.2. Âmbito da Realização do Estágio

Segundo o regulamento interno da escola onde realizei o estágio, o projeto de educação para a saúde tem como missão acompanhar, monitorizar e desenvolver atividades no âmbito da

promoção da saúde em meio escolar, a fim de levar os adolescentes e jovens da escola a tomarem decisões adequadas à sua saúde, entendida como bem-estar físico, social e mental.

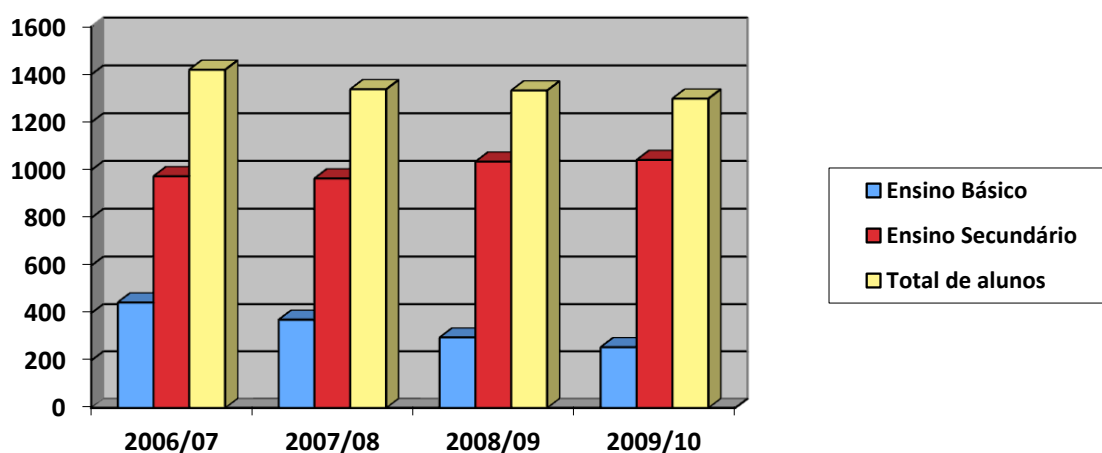
No projeto de educação para a saúde a equipa é constituída por: a) um Coordenador da equipa; b) docentes que desenvolvem projetos na área da educação para a saúde e educação sexual; c) coordenadores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Por sua vez, o coordenador é um docente da escola designado pelo diretor, tendo em conta a sua experiência no desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da educação para a saúde e tem como funções: a) elaborar anualmente um plano de ação no âmbito da educação para a saúde e da educação sexual; b) adequar o plano de ação, dando prioridade às temáticas que se ajustem ao projeto educativo da escola; c) integrar os projetos no plano de atividades da escola; d) implementar e dinamizar os projetos após aprovação do conselho pedagógico; e) propor a celebração de parcerias com instituições da comunidade local; f) acompanhar a implementação e a execução dos projetos de educação sexual de turma; g) fazer a avaliação intermédia e final dos projetos e apresentá-la ao diretor.

Apesar de ser trabalhada a educação para a saúde nesta escola, nenhum dos documentos oficiais faz referência ao GIAA, pois como referi anteriormente, a escola encontra-se em obras de requalificação e por isso não existe nenhum espaço em que possa ser feito o gabinete. Desta forma, uma das parcerias existentes na escola é com o espaço jovem da Câmara Municipal onde é feito o acompanhamento dos alunos na promoção de educação sexual. Contudo, este acompanhamento fica-se por esta problemática, deixando os alunos sem acompanhamento nas demais temáticas e que se mostram de igual grande importância. O único acompanhamento feito pela escola no seu espaço cinge-se a um gabinete que presta orientação aos alunos do 12º ano quanto ao seu destino académico/profissional.

2.2.3. Caracterização do Público-alvo do Estágio

A fase de expansão do ensino básico está globalmente a chegar ao fim, sendo o ciclo de estudos com maior expansão, neste momento, o do ensino secundário, e particularmente o do ensino profissional. Assim, o número de matrículas no 3º ciclo tem vindo a baixar significativamente, devido sobretudo à redução da taxa de natalidade mas também ao

alargamento da rede escolar do concelho, incluindo a oferta educativa dos cursos de educação e formação de jovens (Gráfico 1).



Nota: O gráfico não contabiliza os alunos matriculados nas modalidades de formação para adultos.

Gráfico 1. Evolução no número de alunos matriculados no período de 2006/2010 na Escola Secundária do estágio

Em contrapartida, tem aumentado o número de matrículas no ensino secundário, havendo tendência para este crescimento se acentuar, contribuindo para inverter os índices elevados de saída precoce da escola, registados em 2001, no concelho (63,1% dos indivíduos entre os 18 e 24 anos não tinham completado o ensino secundário e não se encontravam a frequentar a escola, verificando-se uma maior incidência deste fenómeno na população masculina).

Dos alunos matriculados, 93% são naturais do concelho onde se localiza a escola, sendo os restantes oriundos de outros concelhos ou do estrangeiro, embora de nacionalidade portuguesa na sua quase totalidade (filhos de ex-emigrantes, sobretudo provenientes de França, Suíça, Canadá, EUA, Andorra e Venezuela).

Tanto no ensino básico como no secundário, a idade média dos alunos matriculados está ajustada aos ciclos e anos de escolaridade frequentados, com exceção dos alunos que frequentam os CEF, na sua maioria com uma retenção no ensino básico regular (Tabela 1).

Tabela 1. Caracterização do público-alvo por ciclo de escolaridade

Ciclos/Anos		Nº de alunos	Sexo Feminino	Idade Média (anos)
Básico	7º ano	83	55,4%	12,3
	8º ano	51	56,9%	13,1
	9º ano	98	55,1%	14,1
	CEF – Tipo 3	24	24,0%	15,2
	Total	257		
Secundário Regular	10º ano	237	57,0%	15,2
	11º ano	234	61,5%	16,2
	12º ano	206	64,1%	17,3
	Total	677		
Secundário Profissional	1º ano	137	38,0%	15,7
	2º ano	129	42,6%	16,8
	3º ano	100	57,0%	17,7
	Total	366		
Adultos	EFA – Sec	31	51,6%	30,2
	Recorrente	16	56,3%	27,9
	Total	47		
Total alunos		1347		

Nota: o número de alunos não contabiliza os “Transferidos”

A distribuição dos alunos por sexo é equilibrada no 3º ciclo do ensino regular, enquanto que nos CEF a frequência é predominantemente masculina. No ensino secundário, regista-se uma predominância das raparigas nos cursos científico-humanísticos, que se inverte nos cursos profissionais, com exceção do 3º ano. Nos cursos para adultos é superior a frequência feminina.

Público-Alvo Direto do Estágio

Uma vez que o projeto de estágio visa desenvolver um plano de investigação e intervenção sobre o papel da mediação socioeducativa na educação para a saúde orientada para a ação, que vá de encontro às necessidades e interesses do grupo de intervenção/investigação, constituído por adolescentes, anterior ou atualmente, sinalizados pela CPCJ e outros adolescentes das mesmas turmas, que voluntariamente desejem frequentar o gabinete de informação e apoio ao aluno (GIAA), serão caracterizados a seguir esses alunos que foram convidados a integrar o GIAA. Posteriormente, em função do número de alunos que aceitaram

este convite, eles convidaram um número igual de alunos da mesma turma para frequentar o Gabinete. O objetivo foi promover a integração de todos os alunos da turma e não discriminar nem pela positiva nem pela negativa os adolescentes inicialmente selecionados.

Desta forma, mediante o conhecimento da acompanhante deste projeto na escola sobre os alunos, anterior ou atualmente, sinalizados pela CPCJ foram selecionados alguns alunos da escola de diferentes idades, que demonstram alguns comportamentos desajustados e que mostraram precisar de um acompanhamento especial em termos socioeducativos, o que se pretendeu conseguir no GIAA no âmbito deste estágio. Assim, a caracterização destes alunos está descrita na tabela 2.

Tabela 2. Caracterização dos alunos em risco que foram convidados a integrar o GIAA

	Nomes fictícios						
	Renato	Pedro	Marta	Rita	Sandra	Carla	António
Assiduidade							
Assíduo/a	✓			✓			
Mediamente assíduo/a		✓			✓	✓	✓
Não é assíduo/a			✓				
Rendimento escolar							
Aproveitamento satisfatório	✓			✓		✓	
Apresenta dificuldades		✓	✓		✓		✓
Comportamento							
Realça comportamentos negativos sob influência	✓	✓					
Falta às aulas sem justificação			✓				✓
Falta de material na sala de aula							
Falta de concentração e atenção nas aulas	✓						✓
Pouco sentido de responsabilidade	✓		✓				
Não respeita as regras (ex: fala com os colegas do lado durante as aulas)				✓			✓
Normal					✓	✓	
Relacionamento com os pares e adultos							
Normal	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Pouco envolvimento com os pares e adultos			✓				
Envolvimento dos pais na vida escolar							
Acompanham a situação escolar do filho com regularidade	✓	✓			✓		
Acompanham apenas quando contatados pela escola			✓			✓	
Não acompanham/ desinteresse				✓			✓

Por razões éticas, os nomes atribuídos a esses alunos são fictícios, embora respeitem o seu sexo. A maior parte destes alunos, relativamente ao interesse na escola, demonstram um baixo rendimento escolar. Esse é o caso do Renato que revela no contexto da sala de aula “uma postura pouco responsável no que se refere à superação das dificuldades, levando a que o seu

aproveitamento fique aquém das suas reais capacidades” (Registos do Diretor de Turma). Isto pode estar relacionado com o seu comportamento, pois apesar de ser um aluno que normalmente respeita regras “ao mesmo tempo, mostra ser muito influenciável por parte de colegas com atitudes menos corretas” (Registos do Diretor de Turma).

Um dos alunos com mais problemas escolares é a Marta que apresenta problemas a nível comportamental, pois falta muitas vezes sem justificação. Refere que não gosta da escola, “expressa constantemente não gostar da turma, da escola. Pede frequentemente para mudar para outra escola, pois nessa escola estão amigos e namorado” (Registos do Diretor de Turma).

Muitas destas situações são agravadas pela falta de interesse dos encarregados de educação. No caso da Carla “foi constantemente enviada informação à Encarregada de Educação, via correio, da situação escolar da aluna, nomeadamente das faltas de material e faltas injustificadas, do plano de recuperação, das aulas de recuperação e da avaliação do primeiro período. No entanto, no presente ano letivo, a encarregada de educação não mostrou interesse em acompanhar ou conhecer o percurso escolar da sua educanda porque não compareceu na escola, apesar dos constantes e sistemáticos contatos por escrito e telefone” (Registos do Diretor de Turma).

2.3. Apresentação da Área Problemática e Objetivos da Intervenção/Investigação

2.3.1. Importância do Estágio no Âmbito da Área de Especialização do Mestrado

A mediação nas escolas tem por base uma relação de confiança entre o(a) mediador(a) e os alunos, onde ambos se sentem aptos a interagir numa perspetiva de resolução de constrangimentos/conflitos.

Neste sentido, este estágio demonstrou ser essencial pois permite ao mediador, enquanto profissional capaz de problematizar teorias e práticas de mediação educacional e supervisão na formação e de exercer autonomamente funções de mediação educacional e supervisão da formação, levar o aluno a resolver os seus constrangimentos/conflitos e a evoluir no seu grau de coesão social, isto é, nas relações com colegas ou com superiores. O facto de este mestrado nos possibilitar ainda aprendizagens em supervisão, também nos leva a ter uma visão mais atenta e crítica sobre os procedimentos executados, tanto como mediador(a) como

formador(a), o que permite o desenvolvimento de profissionais mais competentes e aptos para o desenvolvimento de práticas de mediação nos diversos contextos.

Assim, a mediação tem “um potencial específico de transformação das pessoas – que promove o crescimento moral – ao ajudá-las a lidarem com circunstâncias difíceis e a ultrapassarem as diferenças humanas por meio do próprio conflito” (Bush & Folger cit. por Torremorell, 2008, p. 17). Desta forma, os alunos ao desenvolverem conhecimentos em educação para a saúde orientada para a ação foram capazes de desenvolver o seu grau de participação, de coesão social e de transformação do conflito, pois estavam a ser ‘trabalhados’ para ultrapassar situações difíceis.

Como consequência, este estágio mostrou-se importante em dois aspetos: o primeiro foi promover o desenvolvimento de práticas de mediação na escola, com vista ao conhecimento de todos destas práticas e, o segundo, foi promover a melhoria das relações entre os alunos e o seu grau de coesão social, isto é, desenvolver um sentido de responsabilidade na promoção da saúde nas escolas por parte dos alunos e para os alunos. Desta forma, este estágio contribuiu para um melhor conhecimento das realidades da vida do dia-a-dia dos alunos, e de alguns efeitos que os conflitos nas escolas têm no desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos e futuros profissionais.

2.3.2. Identificação e Avaliação do Diagnóstico de Necessidades, Motivações e Expectativas

Diagnóstico de Necessidades

A escolha desta instituição para a realização do estágio partiu de mim, pois era um contexto que já conhecia. Frequentei a escola quando fiz o meu secundário e sabia que poderia ser interessante fazer o meu estágio por lá. Os contatos foram feitos por mim e depois pela Universidade do Minho.

Os primeiros contatos pessoais foram feitos em Setembro. Foi nesta altura que conheci a diretora da escola e também a professora que estaria responsável por me acompanhar neste estágio. Para a concretização deste projeto de estágio foi necessário perceber quais eram as necessidades dos alunos da escola e, para tal, a professora acompanhante deste projeto na

escola descreveu, fundamentando, algumas das necessidade prioritárias da escola, nas quais eu poderia colaborar com o meu estágio para as ajudar a colmatar.

A acompanhante da instituição estava, por um lado, preocupada com a promoção da saúde na comunidade escolar, devido à sua grande experiência anterior como coordenadora do projeto de educação para a saúde na escola e, por outro lado, estava preocupada com a promoção da saúde de uma grupo particular de alunos que estavam, ou estiveram, sinalizados pela CPCJ, onde também exerce funções como representante do Ministério da Educação de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do concelho. Neste contexto, explicou que a escola tem um projeto de educação para a saúde, mas não tem ativo o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA), tal como previsto na Lei nº60/2009 de 6 de Agosto, uma vez que a escola se encontra em fase de requalificação, sendo esta lacuna parcialmente colmatada, nomeadamente no que se refere à educação sexual, com o recurso ao gabinete de apoio ao jovem - Espaço Jovem. Referiu que, aquando da criação do GIAA na escola, que se pretendia manter a parceria com as entidades dinamizadoras do gabinete de apoio ao jovem (Espaço Jovem), no âmbito da educação sexual, rendibilizando-se assim, os recursos existentes na comunidade. No entanto, embora a maioria dos alunos da escola conheçam e recorram, por sua iniciativa, ou em atividades planeadas, ao Espaço Jovem, na sua opinião, havia um grupo de alunos que necessitava de um acompanhamento diferenciado que poderia ser feito na escola, mais concretamente no GIAA, no âmbito deste estágio. A Diretora da Escola partilhou da importância de colmatar esta necessidade. Na verdade, existe por parte da escola uma parceria com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) visando fazer um melhor acompanhamento dos alunos que a frequentam, mas que simultaneamente estão a ser alvo de intervenção ao nível da CPCJ. Esta partilha de preocupações com estes alunos por parte das duas instituições levou as interlocutoras na escola onde decorreu este estágio a assinalarem esta necessidade de mediação educacional como uma ação prioritária para este projeto, especialmente na área da educação para a saúde. Uma vez que existia esta parceria e era do conhecimento da acompanhante os problemas pelos quais estes jovens passavam, as dificuldades que enfrentavam com a família, com a comunidade escolar e com os amigos, foi proposto por ela que eu trabalhasse com estes jovens.

Neste contexto, para completar o diagnóstico das necessidades dos adolescentes da escola que, anterior ou atualmente, foram sinalizados pela CPCJ, fez-se uma entrevista à enfermeira responsável pela dinamização do Espaço Jovem na Câmara Municipal do Concelho a

que pertence a escola. Esta identificou várias dimensões que deveriam ser trabalhadas, na sua opinião, na educação para a saúde destes jovens, nomeadamente: aprender a lidar com diferentes emoções; melhorar a sua interação com os pares e adultos; prevenir comportamentos de risco e prevenir o bullying.

A propósito da necessidade destes jovens aprenderem a lidar com as diferentes emoções, esta enfermeira referiu que “as jovens quando namoram não sabem quando estão preparadas para a sua primeira vez”; “acham que é só ter relações, mas esquecem-se de que têm que estar à vontade e se sentirem preparadas para um passo tão importante”; “não sabem como lidar com aquilo que sentem”. Relativamente à melhoria da interação dos jovens com os pares e os adultos, a enfermeira mencionou que “os jovens hoje em dia não sabem como devem agir em sociedade, muitas vezes tratam os adultos como iguais sem qualquer respeito por estes”. Em relação ao bullying referiu: “o que mais se vê agora são os jovens a agredirem-se sem razão aparente”; “são jovens que precisam de regras, pois muitas vezes não as aprendem em casa”.

Quando questionada sobre que tipo de abordagens tem com os jovens, ela referiu que “é necessário ser direta com eles, não se pode demonstrar pouco à-vontade, temos que estar preparados para todo o tipo de questões”. Neste contexto, contou um episódio em que estava preparada para falar sobre sexualidade, mas um aluno questionou-a sobre as drogas e os seus problemas, o que fez com que ela tivesse que mudar logo de assunto, pois o interesse deles era outro. Revelou que “foi interessante perceber que muitos já chegam com certas dúvidas e não têm medo de as expor perante os colegas”; “só tive que me adaptar”.

Em síntese, os informantes chave da escola mostraram que é uma necessidade da escola este estágio intervir no contexto da educação para a saúde e fazer mediação socioeducativa. Também mostraram consenso na forma como este estágio deverá ser integrado no projeto educativo da escola, ou seja, através da dinamização do GIAA na escola, especialmente vocacionado para apoiar alunos em risco.

Motivações e Expetativas no Início do Estágio

Como ex-aluna da escola e vivendo na área em que a escola se insere, também tenho recolhido algumas evidências de que as necessidades socioeducativas referidas são reais e constituirão um grande desafio para mim tanto a nível profissional como pessoal.

Uma vez que a escola é crucial para o desenvolvimento de um indivíduo, todo o trabalho que possa ser feito com este tipo de público durante todo o seu percurso académico, mas com mais incidência na fase da adolescência, pois é aqui que estão a construir a sua personalidade, deve ser desenvolvido. A mediação como parte integrante deste desenvolvimento tem mostrado, ao longo da sua implementação nos vários contextos, a sua pertinência e importância. Desta forma, quando integrei este mestrado, esperava poder fazer com a mediação uma alteração nas relações entre pessoas, isto é, fazer com que a mediação permitisse uma melhor comunicação entre pessoas e uma melhor resolução dos seus conflitos. Visto a escola ser importante para que o desenvolvimento das pessoas aconteça, no seu todo, nada mais natural que levar a mediação para aqui.

O facto de um profissional da mediação estar capacitado para trabalhar em diversos contextos, com diversos públicos, fez com que este público fosse logo colocado em hipótese, pois seria um trabalho importante a ser feito com os jovens. É necessário ter em atenção que tudo o que é vivido na adolescência é refletido no futuro e, por isso, o trabalho feito nesta fase etária era desafiante e ao mesmo tempo, perspetivava bons resultados de aprendizagem para mim.

2.3.3. Problema e Objetivos do Estágio

Considerando a relevância da mediação socioeducativa e da educação para a saúde, encontrada na deteção das necessidades de formação do público-alvo, que emergiu na avaliação do diagnóstico de necessidades na instituição, bem como as minhas motivações e expectativas para os aspetos que considerava mais relevantes nesta fase de formação a nível do aprofundamento de conhecimento na área de especialização de Mediação Educacional e Supervisão na Formação foi estabelecido o problema de partida.

Problema de Partida

Qual é o papel da mediação socioeducativa na educação para a saúde orientada para a ação com adolescentes em risco e outros adolescentes das mesmas turmas, que voluntariamente desejem frequentar o gabinete de informação e apoio ao aluno?

Objetivos do Estágio

Para contribuir para a resolução deste problema de intervenção/investigação tentei procurar dar resposta aos seguintes objetivos:

- 1 – Compreender como evolui a dinâmica de resolução de constrangimentos/conflitos entre os participantes no GIAA durante o desenvolvimento de projetos de educação para a saúde orientados para a ação;
- 2 – Analisar como evolui o grau de coesão social entre os participantes no GIAA/na educação pelos pares durante o desenvolvimento de projetos de educação para a saúde orientados para a ação;
- 3 – Analisar a relação existente entre o grau de participação dos alunos no GIAA e o seu grau de coesão social durante o desenvolvimento de projetos de educação para a saúde orientados para a ação.
- 4 – Analisar quais são as dimensões do conhecimento orientado para ação construídas entre os participantes no GIAA durante o desenvolvimento de projetos de educação para a saúde orientados para a ação (nomeadamente as características principais das ideias em relação aos problemas/temas selecionados, visões e atividades/ações desenvolvidas).

CAPÍTULO III

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO

3.1. Introdução

Neste capítulo, o enquadramento teórico da problemática do estágio, apresenta-se o referencial teórico subjacente a este estágio (3.2), algumas investigações em mediação e educação para a saúde que suportaram este estudo (3.3) e um capítulo de síntese, onde serão identificados os contributos teóricos mobilizados para a problemática específica da intervenção e investigação (3.4).

3.2. Mediação Socioeducativa e Educação para a Saúde na Comunidade Escolar

3.2.1. A Mediação no Processo Educativo

Segundo Jares (2002), “nos últimos anos vimos assistindo a um *boom* da mediação, principalmente na esfera familiar, laboral e internacional. E, contudo, a sua introdução na área educativa está a decorrer de forma mais lenta e com mais dificuldades, sobretudo no âmbito da educação formal” (p. 151).

A história da mediação é relativamente recente e a sua autonomização fez-se em várias etapas (Bonafé-Schmitt, 2009): a primeira remonta ao início dos anos 70 onde as primeiras noções de mediação vieram importadas não só dos Estados Unidos, como também de França (nesta fase existia mais a noção de “justiça informal” do que mediação); a segunda etapa surgiu em meados dos anos 80, onde começaram as primeiras experiências de mediação nos bairros, nos domínios familiar e penal (nesta fase a mediação era vista como uma alternativa à justiça e ainda não se tinha autonomizado); a terceira, a autonomização da mediação tornou-se mais

precisa em meados dos anos 90, com a sua institucionalização (a criação de organizações de mediadores, o desenvolvimento de formações e a publicação de um certo número de textos que enquadram a nova função); a quarta etapa parece ter surgido no final dos anos 90, argumentando Bonafé-Schmitt (2009) que “pode colocar-se a questão de saber se não se entrou numa quarta etapa no desenvolvimento da mediação, que poderá consagrar uma forma de hegemonia paradoxal da mediação em matéria de regulação social e não apenas dos conflitos” (p.19). Segundo Bonafé-Schmitt (2009), o conceito de mediação

está a diluir-se em diversas atividades que já não revelam da competência da gestão de conflitos, mas sim da comunicação, da educação e da segurança, o que aumenta a confusão conceptual. Há alguns anos, a mediação irrompeu e tem-se desenvolvido em novas funções que são da competência da comunicação como os adultos-intermediários, os mediadores interculturais, (...) (p.19).

De acordo com Ortega e Rey (2002), o conflito emerge em todas as situações sociais em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. No entanto, “um conflito não é necessariamente um fenómeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema” (Ortega & Rey, 2002, p.143).

Quando pensamos em mediação, a primeira ideia que nos surge é a resolução de conflitos, “que consiste na intervenção de uma terceira parte, alheia e imparcial em relação ao conflito, aceite pelos litigantes e sem poder de decisão sobre eles, com o objetivo de facilitar um acordo por meio do diálogo e da negociação” (Jares, 2002, p.153). No entanto, esta ideia é um pensamento muito reducionista, visto que mediar é também construir ambientes de convivência saudáveis, prevenção de conflitos e regulação social. Segundo Silva et al. (2010), “hoje em dia, a mediação é muito mais do que uma técnica alternativa de resolução de conflitos, constituindo uma modalidade de regulação social, promotora da emancipação e da coesão social” (p.120), embora primeiramente se tenha institucionalizado em contexto judiciário, como prática alternativa ao método tradicional (Almeida, 2010). Neste sentido, atualmente

o conceito de mediação é apropriado para intervenções em vários outros contextos, reconhecendo-se a amplitude do seu raio de ação e com concretizações em processos de mediação social, cultural, civil, laboral, político, familiar, etc., deixando de estar reduzida à resolução de conflitos, surgindo

também como estratégia de ação em problemáticas de inclusão com o reconhecimento da sua dimensão formativa (Almeida, 2010, p. 74).

Segundo Torremorell (2008), a mediação é como uma cultura de mudança social, que visa dar voz ativa a cada indivíduo e define-o como uma pessoa com potencialidades para assumir compromissos e tomar decisões, apresentando uma postura reflexiva. Na sua perspectiva, quando nos referimos a programas de mediação em contextos educativos, estamos a pensar na mediação enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos nos contextos escolares. Neste sentido, a mediação é-nos apresentada como um processo que pretende dar autonomia e responsabilidade aos sujeitos, em que o mediador - terceira pessoa - através da promoção da comunicação, levantando questões (auto) reflexivas, evitando emitir juízos de valor e dar soluções de resolução, tenta prevenir, resolver conflitos e regular comportamentos. O mediador não tem apenas o papel de intervenção nos conflitos, pois “o mediador pode também atuar na aproximação de pessoas e grupos” (Six, 2003, cit. por Neves, 2010, p. 40).

Como refere Torremorell (2008), “as diferenças naturais entre as pessoas não são propriamente geradoras de conflitos destrutivos, mas sim criativos. Aproveitar as riquezas de cada pessoa favorece a inovação social e promove o bom entendimento” (p. 20). Assim, a mediação escolar pode trazer inúmeros contributos na qualidade de vida nas escolas e consequentemente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “incute novas formas de diálogo e de (re) encontro interpessoal, pois baseia-se em regras, técnicas e saberes ao nível da cooperação, da comunicação e da negociação” (Costa, 2009, p.159). Costa (2009), reforçando esta ideia, refere que “a escola encontra na mediação de conflitos uma ferramenta pedagógica para ensinar como lidar com o conflito e como adoptar estratégias positivas, criativas e de colaboração na gestão de convivência, contribuindo assim para o cumprimento das suas funções de educação e de socialização” (p. 159).

De acordo com Freire (2010), a mediação de conflitos nasce nas escolas “fundamentalmente no sentido de encontrar novas respostas para os problemas da indisciplina e da conflitualidade, que estejam para além da regulação social e do controlo” (Freire, 2010, p. 66). Contudo, a integração da mediação nas escolas “tem sido lenta, o que pode dever-se à persistência de uma visão conservadora da relação pedagógica e das relações de poder que nela se estabelecem” (Freire, 2010, p. 66).

Torremorell (2008) explica que para que a mediação tenha sentido e para que sejam alcançados os objetivos pretendidos por esta, é necessário tomar consciência de que não é em qualquer circunstância que se podem praticar mediações, pois é necessário que os intervenientes estejam predispostos a que haja mediação, uma vez que “se alguma das partes não estiver disposta, se estiver debilitada, em perigo ou, simplesmente, se optar por um processo adversarial” (Torremorell, 2008, p. 45), nada fará sentido e a mediação não terá resultados. Torremorell (2008) alerta para o facto de que também é importante perceber que o mediador por si só não resolverá todos os conflitos e “é sempre dececionante descobrir que o mediador não tem uma varinha mágica ou uma fórmula secreta que, uma vez administrada, permitirá alcançar as nossas pretensões” (Torremorell, 2008, p.46), uma vez que a mediação é um processo moroso e que requer uma pré-disposição de todos para que o processo seja levado a bom porto. Isto é, é importante que todos estejam a caminhar no mesmo sentido com o mesmo objetivo.

Na mediação também é necessário que existam outros elementos essenciais para que todo o processo seja “levado a bom porto”. Ortega e Rey (2002) referem esses elementos: a confidencialidade – onde o(a) mediador(a) se compromete a guardar sigilo das conversas; a intimidade – os protagonistas não são obrigadas a falar mais do que considerem a sua intimidade; liberdade de expressão – os protagonistas podem falar com toda a liberdade desde que não existam insultos ou ataques verbais, físicos e psicológicos; imparcialidade – o(a) mediador(a) compromete-se a não tirar partido de nenhuma das partes em conflito; e, compromisso de diálogo – os protagonistas comprometem-se a falar das suas dificuldades e conflitos nas sessões, assumindo que a oferta de ajuda é limitada.

Como referem Ortega e Rey (2002):

É preciso saber que, em toda a mediação, destacam-se três papéis sociais, os quais interagirão uns com os outros, quando a mediação for implementada. São eles: os dois protagonistas do conflito, cuja condição deve estar suficientemente definida, de tal modo que tanto eles mesmos como o próprio ambiente social imediato os reconheça como tais, e o(a) mediador(a), cuja condição também deve ser reconhecida como tal pelo ambiente social, pelo menos num nível suficiente, para que os três percebam, com uma certa nitidez, os papéis que estão a desempenhar, e se vejam assim protegidos dos possíveis conflitos que surgirem no processo (pp.152-153).

O espaço onde decorrem as sessões de mediação também se torna muito importante, pois “a atividade de mediação, além de algumas sequências temporais adequadas, exige um espaço igualmente idôneo. Um espaço que preserve a intimidade, cujas condições não provoquem incômodo e onde os protagonistas possam ser escutados entre si” (Ortega & Rey, 2002, p. 151). Daí a importância de existir na escola um GIAA, pois este se mostraria um espaço dos alunos onde eles se sentiriam confortáveis e à-vontade para que problemas e situações complicadas fossem melhorados.

Posto isto, e ao pensar no contexto em que desenvolvi o projeto e uma vez que os alunos escolhidos no público-alvo direto deste estágio se encontravam em situação escolar, comportamental e familiar de risco, a mediação apareceu como uma forma de gerir todas estas dificuldades, e potenciar a educação para a saúde orientada para a ação que proporcionou o contexto para desenvolver a capacitação dos alunos para intervir individual e coletivamente na comunidade escolar, agindo como cidadãos ativos que participam na promoção da sua saúde individual e na saúde da sua comunidade. Mais concretamente, este estágio para além de resolver conflitos já existentes, pretendeu ao mesmo tempo, proporcionar aos alunos formas de prevenir conflitos futuros e acima de tudo, pretendeu capacitá-los para a convivência em sociedade e para uma maior confiança em si e nas suas capacidades, nomeadamente a nível da promoção da saúde.

Foi desta forma que pretendi utilizar a mediação com os alunos, fazendo com que eles, através de um tema em comum, a educação para a saúde, conseguissem em conjunto gerar ideias inovadoras e que agradassem a toda a comunidade escolar.

3.2.2. Agir Como Mediador no Contexto Educativo

Na mediação pretende-se que as relações e a comunicação entre as pessoas sejam melhoradas, para que os conflitos existentes sejam resolvidos o mais rápido possível. Torremorell (2008), defende que “os conflitos são interpretados como situações com um importante potencial de fortalecimento ou *empowerment* humano, a partir do momento em que fomentam o respeito, a confiança e a segurança das pessoas em si próprias, ao mesmo tempo que se afastam da desumanização e da adversidade” (p. 39).

Torremorell (2008), identifica três modelos de mediação: o modelo de solução de problemas; o modelo transformativo e o modelo comunicacional. O primeiro modelo centra-se no conflito, e “embora as partes conversem, todo o poder de decisão, a filosofia subjacente orientadas, focalizando a comunicação nos pontos em comum, concentrando-se nos aspetos substantivos do conflito, neutralizando os elementos subjetivos – emoções e percepções – e minimizado o elemento interativo” (Torremorell, 2008, p. 48). O segundo modelo, o transformativo, tem um enfoque nos protagonistas do conflito, ou seja, os protagonistas assumem o papel principal na resolução dos conflitos e tem como objetivo trabalhar a humanidade de cada parte. Neste sentido,

A mediação transformadora permite às partes capitalizar os conflitos como oportunidades de crescimento. As dimensões transformadoras da mediação estão relacionadas com uma visão emergente superior do eu e da sociedade, uma visão baseada mais no desenvolvimento moral e nas relações interpessoais do que na satisfação e na autonomia individual (Horowitz segundo Torremorell, 2008, p. 49).

O modelo comunicacional centra-se no processo, isto é, existe uma espécie de reconstrução do conflito onde se privilegia a comunicação e onde a comunicação “é vista como o elemento que abarca os conteúdos do conflito (componentes verbais ou sistema de comunicação digital) e, por sua vez, as relações (componentes não verbais ou sistema de comunicação analógico)” (Torremorell, 2008, p. 51). Assim, na sua opinião os diálogos que se estabelecem no processo mediador permitem projetar novas possibilidades, criar a partir de incertezas e especular a partir daquilo que ainda não existe.

Dos modelos apresentados, o que mais se adequa ao meu estágio e às minhas ações é o modelo transformativo, pois o fundamental da intervenção é o conteúdo humano, ou seja, os protagonistas. Pretendi com as sessões fazer com que os alunos crescessem em todos os sentidos e, que acima de tudo, conseguissem alcançar uma autoconfiança em si e nas suas capacidades; pois o desenvolvimento das suas capacidades individuais melhoraria as suas relações com a sociedade e com o outro. No entanto, não podemos deixar de lado os outros modelos, pois nas sessões também se privilegia a comunicação entre as partes e a resolução do conflito; as três partes fazem parte de um todo.

3.2.3. Educação Para a Saúde na Escola

A Educação para a Saúde é o processo que visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde, no sentido de a melhorar (Vilaça, 2008a). Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, o indivíduo ou o grupo devem estar aptos a identificar e realizar as suas aspirações, a satisfazer as suas necessidades e a modificar ou adaptar-se ao meio. Assim, a saúde é entendida como um recurso para a vida e não como uma finalidade de vida (OMS, 1986).

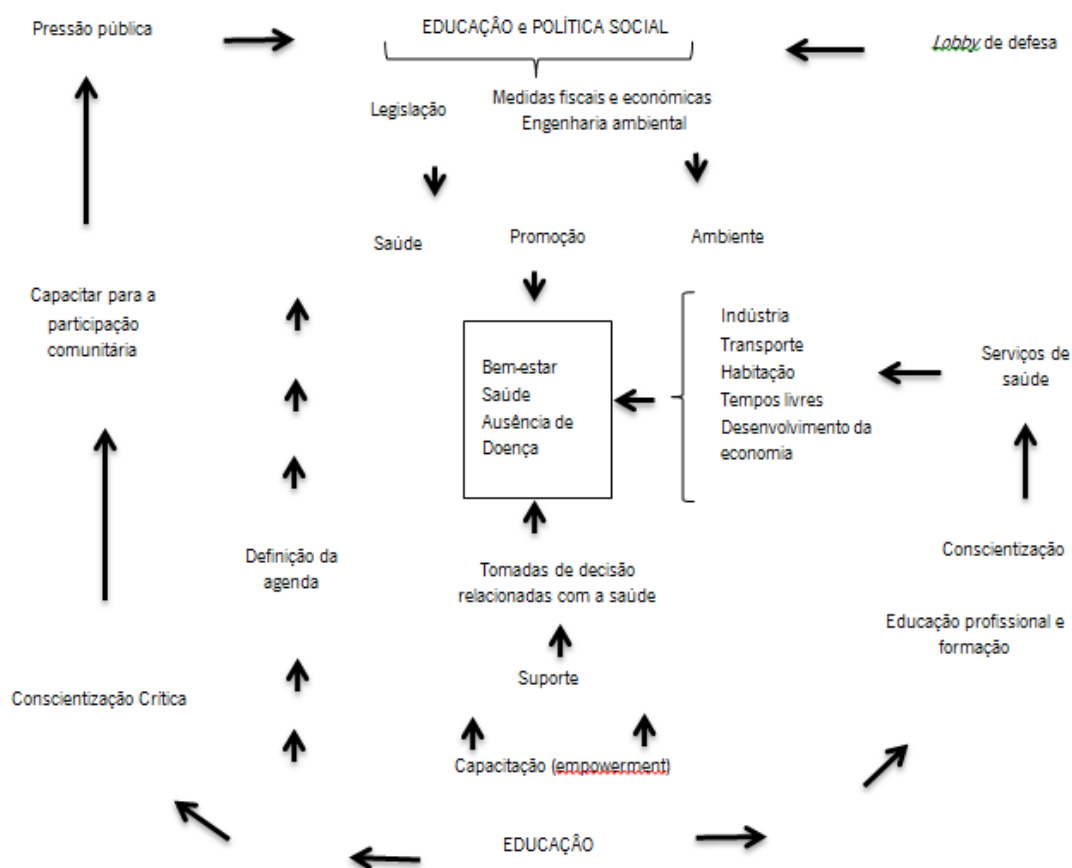
A melhoria da saúde das crianças, dos jovens e da restante comunidade educativa, está assente em dois eixos: a vigilância e proteção da saúde e a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências para a promoção da saúde. A maior parte dos problemas de saúde e de comportamentos de risco, associados ao ambiente e aos estilos de vida, podem ser prevenidos ou significativamente reduzidos (Vilaça, 2008d).

Educar para a saúde nas escolas permite que os alunos consigam adquirir capacidades para promover a saúde na restante comunidade, inclusive nas famílias. Esta ideia é defendida por Hagquist e Starrin (1997) quando afirmam que a educação para saúde em crianças, e sobretudo em jovens, é importante na determinação do comportamento de saúde futuro do indivíduo, na impressão que os hábitos de muitos adultos são estabelecidos durante as idades de crescimento e no facto de que é melhor tentar prevenir comportamentos prejudiciais à saúde numa idade inicial que ser forçado mais tarde a modificar hábitos já estabelecidos.

Segundo a Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril, o conceito atual de educação para a saúde tem subentendido a ideia de que a informação permite identificar comportamentos de risco, reconhecer os benefícios dos comportamentos adequados e suscitar comportamentos de prevenção, isto é, a educação para a saúde tem como objetivos centrais a informação e a consciencialização de cada pessoa acerca da sua própria saúde e a aquisição de competências que a habilitem para uma progressiva autorresponsabilização.

Tones e Tilford (1996), referem que a educação para a saúde é toda a aprendizagem intencional conducente a aprendizagens relacionadas com a saúde e a doença que, produzindo mudanças no conhecimento e compreensão e nas formas de pensar, pode influenciar ou clarificar valores, proporcionar mudanças de convicção e atitudes, facilitar a aquisição de competências e conduzir a mudanças de comportamentos e de estilos de vida. Na sua

perspetiva, a saúde é muito influenciada pelos fatores ambientais físicos, socioeconómicos e culturais (Figura 1).



Fonte: Tones e Tilford, 1996. p.7

Figura 1. Contribuição da educação para a saúde para a promoção da saúde

Tones e Tilford (1996) explicam que a figura 1 proporciona uma análise da relação entre a educação para a saúde e a promoção da saúde. As três dimensões envolvidas no conceito de saúde - bem-estar, saúde e ausência de doença -, individualmente ou em conjunto, podem ser potencialmente ameaçadoras para a saúde global do indivíduo. Na sua perspetiva os fatores ambientais estão fundamentalmente sob o controlo das políticas públicas de saúde, os estilos de vida têm impacto fundamentalmente na saúde individual e o alargamento dos serviços de saúde é necessário para permitir o acesso aos cuidados de saúde, nomeadamente de prevenção da doença e promoção da saúde. A educação, colocada na base do esquema, e os lobbies de promoção da defesa das políticas sociais e de saúde, no topo do esquema, são importantes para a promoção da saúde, sendo a educação considerada como "tendo potencialmente o papel mais poderoso e multifacetado" (Tones & Tilford, 1996, p. 7) na promoção da saúde. Ainda segundo

os autores, esta figura mostra que o conceito de promoção da saúde pode ser expresso numa fórmula essencial: “Promoção da Saúde = Educação para a Saúde X Políticas Públicas de Saúde” (Tones & Tllford, 1996, p. 7).

Ajudar os alunos a desenvolverem a autoconfiança, conhecimentos e capacidades para agirem sobre os fatores que determinam a sua saúde, é a melhor forma de educá-los numa cidadania ativa. Como refere Vilaça (2007), “a educação para a saúde nas escolas (...) evoluiu para o desenvolvimento de Escolas Promotoras de Saúde” (p. 132). Para estas escolas, “a principal base para discutir a participação dos alunos é o conceito de competência para a ação, isto é, a sua habilidade para realizar ações reflexivas, individual ou coletivamente, e provocar mudanças positivas nos estilos de vida e/ou condições de vida que promovem a sua saúde e/ou a da comunidade” (Vilaça, 2007, p. 132).

Neste sentido, a metodologia de educação para a saúde que se tem mostrado mais eficaz para desenvolver a competência para a ação dos alunos é a abordagem S – IVAM (seleção do tema/problema, investigação, visão e ação e mudança (Jensen, 1994, 1997; Simovska & Jensen, 2003; Vilaça & Jensen, 2009, 2010, 2011; Vilaça, 2008 a, 2008b, 2008c; 2012), porque pretende que os alunos tomem uma postura ativa na realização do projeto, reflitam individual ou coletivamente em cada fase do projeto e ajam entre pares, famílias ou comunidade escolar para promover a saúde.

Jensen (1997), sugere três dimensões para o desenvolvimento dos projetos de educação para a saúde orientados para a ação, que têm vindo a ser aplicadas com sucesso na educação para a saúde e sexualidade em Portugal (Rodrigues & Vilaça, 2010 a, 2010b, 2011; Viegas & Vilaça, 2010, 2011; Vilaça, 2006, 2007 a, 2007b, 2008a, 2008b; 2012; Vilaça & Jensen, 2009, 2010, 2011). (Quadro 1).

Quadro 1. Metodologia S-IVAM

<i>A. Investigação de temas</i>	
1.	Com que temas/subtemas quer a turma trabalhar?
2.	Com que problema dentro do tema/subtema quer a turma trabalhar?
3.	Quais as consequências desse problema? (porque é que esse problema é importante para nós/outros agora/no futuro?)
4.	Quais as causas desse problema? (Quais os estilos de vida e as condições de vida que contribuem para a existência desse problema?)
5.	O que é que nos influencia para termos esses estilos de vida/condições de vida?
6.	Como eram as coisas no passado e porque mudaram?
<i>B. Desenvolvimento de visões sobre como gostaríamos de viver no futuro em relação a esse problema</i>	
7.	Que alternativas se podem imaginar para o futuro?
8.	O que acontece nos outros países e culturas em relação a esse problema?
9.	Que alternativas preferimos para o futuro e porquê? (visão sobre a sua vida e a sociedade em que querem viver no futuro)
<i>C. Acção & Mudança</i>	
10.	O que temos que mudar em nós próprios, na família, na turma e na sociedade para atingirmos a nossa visão?
11.	Que planos de acção existem para obter essas mudanças?
12.	Que barreiras nos podem impedir de realizar essas acções?
13.	Que barreiras podem impedir as acções de levarem às mudanças desejadas?
14.	Que acção será iniciada?
15.	Como será avaliada a acção?

Fonte: Jensen, 1997, p.426

Jensen *et al.* (2005), referem que esta abordagem implica que os alunos e professores devem trabalhar os problemas ambientais e de saúde em várias fases. Os professores e os alunos devem, em conjunto, escolher e investigar um problema. Depois, devem também desenvolver as suas visões para o futuro e tentar tomar medidas para iniciar a mudança e se aproximarem das suas visões.

A abordagem IVAM foi descrita por Jensen e outros investigadores (Jensen, 1997; 2000; Onyango-Ouma, Aagaard-Hansen & Jensen, 2004; 2005; Vilaça, 2006; 2008 b, c) como essencial para o desenvolvimento de estratégias para que a participação do aluno seja genuína e, por isso, os alunos têm que ter uma participação ativa na escolha dos temas ou problemas de saúde, estratégias para investigar o problema, desenvolvimento de visões para o futuro e implementação e avaliação de acções para agirem sobre as causas do problema e atingirem a suas visões. As visões são as ideias e percepções dos alunos sobre a vida que desejavam ter no futuro e a sociedade em que desejavam viver em relação ao problema selecionado (Vilaça & Jensen, 2011).

Em educação para a saúde orientada para a ação e para a participação, na última fase do projeto os alunos realizam ações, isto é, atividades que contribuem para a resolução do problema inicialmente selecionado. Estas atividades têm que ser sugeridas e decididas pelos alunos, sozinhos ou em conjunto com o professor, para garantir que estes aprendem a controlar as suas condições de vida e estilos de vida reais como parte do seu processo de aprendizagem (Vilaça, 2008b, c, d; Vilaça & Jensen, 2010). Estas condições podem ser questões de saúde relacionados com o ambiente da sua turma, escola, família, ou comunidade local, assim como com o seu próprio estilo de vida (comportamento, atitudes, crenças e valores) (Vilaça, 2009). Os conhecimentos que vão adquirindo são conhecimentos orientados para a ação e, por isso, são complexos, construídos a partir de processos de partilha de diálogos críticos, reflexões e visões (Vilaça, 2010). “É importante que lhes seja permitido usar a imaginação para que sugiram e promovam uma grande variedade e possibilidade de ações” (Jensen, 1997, p. 426).

É importante referir que as perguntas do quadro 2, dentro das dimensões descritas, não devem ser vistas como objetivos a serem atingidos por uma ordem específica, mas sim como uma espiral autorreflexiva no qual os participantes vão e vêm várias vezes a certos tópicos/questões (Vilaça, 2007).

Embora a responsabilidade da Educação para a Saúde seja dos professores (Portaria n.º196-A/2010 de 9 de abril), o Ministério da Saúde contribui para a promoção e Educação para a Saúde nas escolas através do ‘Programa Nacional de Saúde Escolar’. Este programa deve ser aplicado nos jardins-de-infância e nas escolas dos Ensinos Básico e Secundário. O seu objetivo é ter um papel ativo na gestão dos determinantes da saúde da comunidade educativa, constituindo as equipas de saúde escolar a interface com o sistema educativo para a sua implementação, ao desenvolver um conjunto de atividades obrigatórias e outras prioritárias, em função do nível de escolaridade (Ministério da Saúde, 2007) (Tabela 3).

Tabela 3. Projetos de promoção da saúde prioritários a desenvolver do Jardim-de-infância ao final do Ensino Secundário na Saúde Escolar

<i>Atividades obrigatórias</i>	Jardim-de-infância	1º Ciclo do EB	2º e 3º Ciclos do EB	Ensino Secundário
- Monitorização do Exame Global de Saúde (EGS)		5-6anos	13 anos	
- Monitorização do cumprimento do PNV	√	6 anos	13 anos	
- Cumprimento da legislação de Evicção Escolar.	√	√	√	√
- Apoio à Inclusão Escolar de Crianças e Jovens com NSE	√	√	√	√
- Monitorização dos Acidentes	√	√	√	√
- Avaliação das Condições de Segurança, Higiene e Saúde	√	√	√	√
<i>Projectos Prioritários de Promoção da Saúde</i>				
1.Saúde Mental*	√	√	√	√
2.Saúde Oral**	√	√	√	
3.Alimentação Saudável	√	√	√	√
4.Actividade Física	√	√	√	√
5.Educação para o Ambiente e a Saúde	√	√	√	√
6.Promoção da Segurança e Prevenção dos Acidentes	√	√	√	√
7.Saúde Sexual e Reprodutiva e Prevenção das DT	√	√	√	√
8.Prevenção do Consumo de Substâncias Lícitas	√	√	√	√
9.Prevenção do Consumo de Substâncias Ilícitas	√	√	√	√
10.Prevenção da Violência Escolar e do <i>Bullying</i>	√	√	√	√
11. Educação para o Consumo	√	√	√	√

Fonte: MS, 2007, p.32

*Os projetos de Promoção da Saúde Mental baseiam-se no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, aumento da resiliência, promoção da autoestima e da autonomia e visam prevenir comportamentos de risco.

**Os Projetos de Promoção da Saúde Oral, para os jardins-de-infância e escolas do ensino básico, deverão dar consecução às orientações técnicas já aprovadas através da Circular Normativa n.º 1/DSE, de 18.01.05, e que fazem parte integrante do Programa Nacional de Promoção da Saúde Oral

De acordo com o Ministério da Saúde (2006), a efetividade e sustentabilidade das intervenções de saúde escolar dependem da integração da promoção da saúde no currículo. Assim, definiu que as equipas de saúde escolar são constituídas por profissionais preparados para apoiar o desenvolvimento do processo de promoção de saúde em meio escolar, que têm conhecimento e competências para encontrar pontos de convergência entre as instituições de saúde e a escola.

3.2.4. Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA)

A Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto estabelece a aplicação da educação sexual nos estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário através dos Gabinetes de Informação e Apoio aos Alunos (GIAA's). O artigo 10 desta Lei refere que os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário devem

disponibilizar aos alunos um gabinete de informação e apoio no âmbito da educação para a saúde e educação sexual. O atendimento e funcionamento do respetivo gabinete de informação e apoio são assegurados por profissionais com formação nas áreas da educação para a saúde e educação sexual. Este gabinete deve articular a sua atividade com as respetivas unidades de saúde da comunidade local ou outros organismos do Estado, nomeadamente o Instituto Português da Juventude (IPJ). Além disso, deve garantir um espaço na Internet com informação que assegure, prontamente, resposta às questões colocadas pelos alunos.

De acordo com a Lei n.º 60/2009, as escolas devem disponibilizar um espaço condigno para funcionamento do gabinete, organizado com a participação dos alunos, que garanta a confidencialidade aos seus utilizadores. Além disso os gabinetes de informação e apoio devem estar integrados nos projetos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, envolvendo especialmente os alunos na definição dos seus objetivos e em articulação com as unidades de saúde, para assegurar aos alunos o acesso aos meios contracetivos adequados.

Segundo o Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (RP-GTES) (GTES, 2005), a introdução deste novo espaço tutorial que é o GIAA, permite que os alunos tenham um atendimento individualizado por parte de um professor especializado na identificação de problemáticas, nomeadamente comportamentos de risco.

Segundo o RP-GTES (GTES, 2005), apesar da extrema importância deste gabinete em todas as escolas, este assume relevância maior nas escolas de ensino secundário. Os alunos do 10.º, 11.º e 12.º ano do ensino secundário e os seus professores clamam efetivamente que a carga horária letiva de que são alvo nestes níveis de escolaridade é tão intensa que não admite espaços curriculares extra. O gabinete de apoio aparece nestes níveis de escolaridade como a única forma de apoio e assume especial relevância se lembrarmos aqui que aos 15 anos (Matos *et al*, cit. por GTES, 2005), “32.2% dos alunos consomem tabaco todos os dias, 24.3% já se embriagaram duas ou mais vezes, 12.5% consumiram drogas no último mês, 19.4% já experimentaram haxixe, 31.3% já teve relações sexuais dos quais 11.7% sob efeito de álcool ou drogas e 8.8% não usaram preservativo na última relação” (p. 66). Estas situações de risco, para além da perceção de mal-estar, justificam por si a urgência da implementação de um gabinete de apoio, polivalente, desburocratizado e amplamente disponível, no qual os alunos se possam sentir à vontade para abordar estes temas, e para que possam formar uma posição face a eles.

Os GIAA não devem substituir os gabinetes de apoio técnico, do tipo aconselhamento médico-psicológico, que poderão ser ativados através de recursos humanos da escola, ou

dinamização de parcerias com Centros de Saúde, Autarquias ou Centros de Jovens (GTES, 2005), para tornar possível o encadeamento imediato de casos problemáticos que não possam ser tratados pelo responsável do GIAA.

Prevê-se para o GIAA a permanência de um professor da escola ou do agrupamento de escolas em regime de rotatividade. No caso de a escola dispor de Psicólogo e/ou Assistente Social, deve haver uma estreita colaboração com o GIAA. O Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (RF-GTES) (GTES, 2007b), publicado em Setembro de 2007, propunha ainda a solicitação da colaboração do Instituto de Apoio à Juventude, dada a experiência que tem de contacto com os jovens, e também pelos materiais de apoio que possam vir a ser fornecidos por essa instituição.

Para que os GIAA sejam viáveis, é necessária a atribuição de horas não letivas aos professores no espaço escolar, para que possam assegurar um serviço de atendimento genérico e regular (GTES, 2007b). Além disso, é essencial: a confidencialidade por parte dos responsáveis pelos GIAA; a colaboração dos alunos na definição dos objetivos dos gabinetes e na dinamização e divulgação desses espaços e o estabelecimento de parcerias com os Centros de Saúde, Hospitais e Maternidades locais. Em relação aos temas a abordar, o GTES sugere: género, família, paternidade, interação no namoro, respeito/violência, assertividade, comportamentos sexuais veiculados pela internet, abusos sexuais e maus tratos, e projeto de vida (GTES, 2007b). É recomendado que a abordagem desses assuntos não seja excessivamente preventiva, abstrata e sanitária, desligada da realidade e da reflexão sobre valores, atitudes, sentimentos, e comportamentos sexuais dos adolescentes, implicando necessariamente uma articulação entre responsáveis do GIAA e todos os professores da escola, trabalhando, assim, de uma forma sincronizada, isto é, de forma interdisciplinar.

3.3. Investigações em Mediação e Educação para a Saúde

3.3.1 Estudos em Mediação

Silva, Caetano e Freire, Moreira e Freire, Ferreira (2010), referem que a mediação tem características fundamentalmente educativas, isto é, tem como objetivo proporcionar aprendizagens alternativas fazendo com que os comportamentos reativos e/ou impulsivos

deixem de existir e deem lugar a uma postura reflexiva por parte dos participantes no processo de mediação. Referem ainda que, “as potencialidades da mediação para facilitar a ligação entre a escola, a família e a comunidade centram-se na valorização da comunicação com vista ao (r)estabelecimento das relações e interações inexistentes ou fragilizadas” (Silva *et al.*, 2010, p. 121).

Desta forma, o papel do mediador centra-se no acionar de redes de interação e comunicação, para proporcionar pontes que provocam a aproximação daqueles que não conseguem ou têm dificuldades em aproximar-se (Silva *et al.*, 2010). Assim, Silva *et al.* (2010), fizeram um estudo intitulado ‘Novos atores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos’, que se centra nos contextos de mediação e no perfil dos mediadores socioeducativos em Portugal, com dois objetivos principais: 1) identificar e definir o perfil socioprofissional dos mediadores socioeducativos e 2) identificar contextos e práticas de mediação socioeducativa que permitam sinalizar e aprofundar os conhecimentos, as capacidades e competências relevantes a integrar e desenvolver na formação de mediadores. Para cumprirem estes objetivos utilizaram dois instrumentos de recolha de dados: o questionário Perfil do Mediador Socioeducativo (construído especialmente para este estudo) e Escala de Auto-Estima Coletiva (segundo Freire, 2006).

Nas conclusões deste estudo (Silva *et al.*, 2010), é de salientar que os mediadores que participaram eram sobretudo mulheres, solteiras, jovens, a viver e trabalhar na área de Lisboa e Vale do Tejo, a exercer a atividade por motivos variados, que vão desde ordem pessoal, profissional ou institucional. Os investigados, encontram-se sobretudo a trabalhar em projetos e programas de mediação ligados às populações jovens, dando forte atenção ao combate do insucesso e abandono escolar. No que concerne aos aspetos da identidade social, de autoestima e de autoconceitos coletivos, foram considerados como essenciais neste estudo, revelando os respondentes julgamentos pessoais positivos acerca do grupo social de mediadores a que pertencem. Existe no entanto, uma necessidade efetiva de investimento, não só na criação de condições de continuidade laboral, como na sua formação abrangente e especializada, multidisciplinar e contextualizada, nomeadamente em áreas de desenvolvimento de competências de comunicação, conhecimento intrapessoal e relacionamento interpessoal.

Por sua vez, Pinto da Costa *et al.* (2010) referem que a mediação numa lógica de resolução de conflito aposta na sua valorização e apropriação, tornando o conflito como uma oportunidade de crescimento pessoal e social. Assim, realizaram um estudo que consistia em

elaborar e aplicar um programa de formação a 40 alunos do ensino básico, entre os 12 e os 15 anos de idade, pertencentes a duas escolas do norte do país. Este trabalho tinha por finalidade revelar a avaliação da eficácia da formação em mediação e, em concreto, as competências cognitivas e experimentais adquiridas pelos jovens. Para o efeito, foi também realizado um questionário que foi aplicado, anonimamente, em dois momentos, na primeira e última sessões da formação, procedendo-se a uma análise comparativa dos resultados obtidos, antes e após a intervenção, quanto à promoção de habilidades relacionais. A intervenção consistiu na aplicação de um programa de formação, de 16 horas, repartidas por 6 sessões, de frequência semanal e cujos temas versaram sobre os fatores em estudo (Pinto da Costa *et al.*, 2010).

Os resultados deste estudo foram que os alunos ficaram mais conscientes e mais sensíveis aos conflitos e à complexidade da sua gestão e resolução. Esta evolução, demonstrada em termos de ideias, convicções e atitudes para com os conflitos poderá contribuir para a adoção de comportamentos relacionais mais adequados a uma sã convivência. É, no entanto, necessário dar mais tempo para acomodação dos conhecimentos e reforçar o uso das ferramentas, através da continuação da formação e/ou pela integração dos alunos em gabinetes de mediação, onde estes poderão ser acompanhados pelos adultos nesta aprendizagem pessoal e social (Pinto da Costa *et al.*, 2010).

3.3.2 Estudos em Educação para a Saúde

Segundo Vilaça (2007), a educação para a saúde nas escolas tem como base para discutir a participação dos alunos o conceito de competência para a ação, ou seja, a habilidade dos alunos para realizarem ações reflexivas, individual ou coletivamente, para provocar a mudança nos estilos de vida e/ou condições de vida que promovam a sua saúde e/ou a da sua comunidade.

Neste sentido, Vilaça (2007) realiza um estudo denominado Projeto Piloto de Educação Sexual, onde considera que o desenvolvimento da competência para a ação dos alunos é um efeito da participação genuína dos alunos em projetos democráticos de educação em sexualidade orientados para a resolução de problemas de saúde sexual em contexto real.

No que concerne à metodologia utilizada, o estudo faz referência a uma investigação-ação-participativa que teve como objetivo analisar como evoluíam as condições na escola, a

competência para a ação de professores e alunos e na participação de pais e colaboradores externos (médicos, enfermeiros e psicólogos) durante a conceptualização, implementação e avaliação de um projeto de educação em sexualidade orientado para aumentar a participação dos alunos (Vilaça, 2007). O estudo integrou três ciclos de investigação-ação-contexto sequenciais distintos: i) o primeiro ciclo de investigação foi desenvolvido para compreender o que tinha que ser mudado na educação em sexualidade, nas escolas do Distrito de Braga, para aumentar a participação, ação e competência para a ação dos alunos dos 7º ao 12º anos de escolaridade nessa área; ii) no segundo ciclo de investigação o problema inicial mantinha-se, mas houve uma problematização mais concreta dos primeiros problemas a resolver, ou seja, houve a redefinição de uma segunda área problemática que consistia em perceber como mudavam as práticas dos professores ao implementar, nos 7º ao 12º anos de escolaridade, uma educação em sexualidade participativa e orientada para a ação, com utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); e iii) no terceiro ciclo de investigação o problema de investigação consistiu em analisar como evoluíram os projetos de educação em sexualidade baseados na abordagem IVAM, com utilização das TIC, para aumentar a participação dos alunos e a sua competência para a ação no âmbito da sexualidade (Vilaça, 2007).

Como conclusões deste estudo, Vilaça (2007) percebeu que o que mais atraiu os alunos no projeto foi o facto de eles poderem ver as suas ideias e trabalho levado a sério pelos adultos, com quem trabalharam de igual para igual (professores, médicos, psicólogos e enfermeiros), e, especialmente pelos pais durante as suas experiências de ação. Este projeto ajudou a capacitar os alunos para assumirem a sua voz na escola e na sociedade e, acima de tudo, proporcionou um espaço aberto e reflexivo sobre saúde sexual entre alunos e professores numa escola democrática e promotora de saúde.

Noutro contexto, Onyango-Ouma, Aagaard-Hansen e Jensen (2004), realizaram um estudo numa escola primária no Quênia Ocidental, pois pretendiam perceber quais eram as concepções que as crianças tinham sobre saúde e doença. A intervenção consistia na educação para a saúde orientada para a ação e para a participação, para que desta forma, numa fase posterior, os alunos se tornassem divulgadores da saúde na sua escola, na sua comunidade local e nas suas famílias. A atividade de educação para a saúde, que seria levada a cabo por professores, focar-se-ia em problemas de saúde prevalentes (malária e diarreia) e em questões ligadas à higiene. Durante a atividade, os professores usariam como métodos de aprendizagem

a participação e a ação. Os professores foram treinados para usarem estes métodos antes da intervenção, com o recurso a pessoas da localidade que possuíssem as capacidades profissionais apropriadas.

O estudo foi feito em duas escolas, com um total de 40 alunos com idades entre os 10 e os 15 anos. Os alunos participaram em atividades de educação para a saúde durante 2 meses (aproximadamente seis horas por semana), pois era necessário prepará-los como comunicadores da saúde na escola, na comunidade e nas suas próprias casas (Onyango-Ouma, Aagaard-Hansen, & Jensen, 2004). Este estudo demonstrou que uma intervenção na educação para a saúde orientada para a ação permite às crianças submeterem-se a mudanças conceituais no que toca a questões ligadas à saúde e às doenças. As crianças conseguiram adquirir conhecimento orientado para a ação e integrá-lo com as visões que já possuíam; conseguiram desenvolver o domínio sobre os conceitos importantes, o qual contribuiu para que os alunos dominassem os assuntos ligados com a saúde e a doença. O estudo demonstrou, ainda, que os conceitos de saúde e doença das crianças podem ser reorganizados e transformados através da participação delas em intervenções para a saúde orientadas para a ação. A educação para a saúde orientada para a ação enfatiza-se na participação e na ação das crianças, a qual poderá de facto produzir mudanças conceituais que se traduzirão em ações de proteção da saúde (Onyango-Ouma, Aagaard-Hansen, & Jensen, 2004).

Um outro estudo relevante para este trabalho foi um projeto desenvolvido a nível europeu, designado «Shape up». Este projeto foi desenvolvido entre 2006 e 2008 e propõe uma nova abordagem para a promoção de um crescimento saudável e equilibrado. Foi uma das propostas concorrentes ao concurso “Saúde Pública 2005” lançado pela Direção Geral da Saúde e Defesa do Consumidor da Comissão Europeia.

O Shape Up envolve, desde o início, a escola e a comunidade, incluindo as famílias, de mãos dadas com as crianças. A promoção de hábitos saudáveis requer ideias novas para transmitir uma visão mais ampla dos benefícios de um regime alimentar equilibrado e de uma atividade física regular, que se centre numa perspetiva positiva e crítica da alimentação e do movimento corporal. Este projeto não se resume a envolver as crianças em atividades escolares ou locais já pré-estabelecidas, pretende que elas tomem decisões sobre que tipo de atividades querem fazer.

Em Portugal, este projeto chegou à escola do Barreiro em outubro de 2007, onde alunos do 3.º ano decidiram escrever um livro para celebrar o Dia Mundial da Alimentação. Recorrendo

à metodologia S-IVAM começaram a investigar sobre a importância de uma alimentação saudável e desenvolveram uma visão conjunta de como mostrar à restante escola o que tinham aprendido. Assim, decidiram escrever um livro intitulado ‘Joana, descobre novos sabores’.

Este livro conta a história de Joana, uma jovem rapariga que aprende a gostar de vegetais e outras comidas saudáveis quando descobre a importância que elas têm numa dieta saudável e como nos deixa felizes e saudáveis. Outros alunos do 3.º e 4.º ano quiseram juntar-se na criação do livro e rapidamente este ficou pronto, mostrando-se um trabalho notável e criativo, pois toda a história era acompanhada com desenhos feitos pelos alunos (EB1 nº3 do Barreiro, 2007). Este livro rapidamente tornou-se num instrumento para a escola e é o exemplo de como as palavras, a imaginação e a convicção podem levar à realização de metas saudáveis (EB1 nº3 do Barreiro, 2007).

Neste estágio foi utilizada a metodologia S-IVAM descrita anteriormente, isto é, a metodologia orientada para a ação e participação que tem como conceito chave o “conceito de competência para a ação que se refere às habilidades e motivação dos alunos para agirem de maneira a gerar e facilitar mudanças que promovem a saúde” (Vilaça, 2006, p.224). Aqui, os alunos tiveram uma participação ativa e preponderante, o que nos leva a pensar sobre qual o grau de participação de cada um dos intervenientes.

Neste sentido, Jensen criou um instrumento para tornar operacional a participação dos alunos em projetos de educação para a saúde. Segundo Vilaça (2006), “este instrumento representa a simplificação dos graus de participação da Escada de Hart (cinco degraus), cruzados com um número de colunas que ilustram questões ou áreas de tomada de decisão que podem ser incluídas nas atividades de ensino” (p.222) (Quadro 2).

Quadro 2: Áreas e graus de participação dos alunos nos projetos orientados para a ação

	Participação no projecto	Escolha do tópico geral	Aspectos do tópico seleccionados	Investigações	Visões/ Objectivos visionários	Ações	Avaliação/ Follow up
▪ Alunos sugerem ▪ Decidem em conjunto com os professores							
▪ Alunos sugerem ▪ Decidem por si próprios							
▪ Professores sugerem ▪ Decidem em conjunto com os alunos							
▪ Professores decidem ▪ Consultam os alunos							
▪ Professores decidem por si próprios							

Fonte: Jensen, 2000; Simovska, Jensen, 2003 segundo Vilaça 2006 p.222

O quadro demonstra os níveis de participação dos alunos e dos professores, desde a não participação dos alunos, onde os ‘professores decidem por si’, até à sua participação total, onde os ‘alunos sugerem e decidem em conjunto com os professores’. No nível ‘os professores decidem consultando apenas os alunos’ não há discussão, contudo, nos restantes três níveis existe esta discussão, apenas mudando quem coloca a ideia proposta para discussão e quem realmente decide (Vilaça, 2006).

Segundo Jensen esses três níveis têm sido importantes no contexto da escola, porque há algumas vezes o pressuposto implícito que qualquer princípio de envolvimento dos alunos exclui quase *per si* que seja o professor a apresentar a proposta como base para a discussão. O ponto importante a focar aqui, pensamos, é o subsequente diálogo e discussão que tem que ser desenvolvido com respeito pelo grupo-alvo (Vilaça, 2006, p. 223).

De acordo com Vilaça (2006), “o princípio de incluir os alunos como parceiros ativos e participativos no processo de ensino/aprendizagem orientado para a ação baseia-se no pressuposto de que a participação é um pré-requisito para desenvolver a competência para a ação nos alunos e um resultado desse processo” (p.225). No entanto, esta perspetiva não diminui o papel do professor mas, pelo contrário, faz com que este tenha que ter um empenho ainda maior nas suas tarefas.

A perspectiva democrática não sugere que as exigências dos professores são diminuídas ou que o conhecimento dos professores sobre a saúde e os problemas de saúde poderão ter um papel menos importante. Pelo contrário, os professores deverão estar em posição para agir como suporte dos alunos e, ao mesmo tempo, a partir das suas próprias experiências e competências, deverão ser capazes de refletir nas condições atuais e problemas relacionados com a saúde a partir de um ponto de vista interdisciplinar e orientado para a ação (Vilaça, 2006, p. 225).

3.4. Identificação dos Contributos Teóricos Mobilizados para a Problemática Específica da Intervenção e Investigação

A revisão de literatura apresentada nos subcapítulos anteriores foi de extrema importância para a compreensão das temáticas em estudo (mediação, educação para a saúde e o papel dos GIAA's na educação para a saúde).

O enquadramento da mediação no contexto socioeducativo e em especial nas escolas facilitou a compreensão do conflito e a forma como este poderia ser resolvido ou até mesmo antecipado. Desta forma, todos os trabalhos lidos sobre mediação (secção 3.2.1) permitiram perceber as potencialidades sociais da mediação para permitir que cada indivíduo alcance as suas potencialidades e tome decisões. Nas escolas, a mediação é apresentada como estratégia formadora e preventiva, onde se pretende que haja uma maior autonomia e responsabilidade por parte dos sujeitos.

Por sua vez, a educação para a saúde (secção 3.2.3) pautou-se pela metodologia S-IVAM (seleção do problema, investigação, visão, ação e mudança). A metodologia S-IVAM é uma metodologia que dá um espaço privilegiado aos interesses dos sujeitos, uma vez que atua no sentido de eles tomarem consciência dos problemas existentes, permitindo-lhes também refletir no sentido de encontrarem as causas desses problemas e de pensarem em algo que possam fazer para controlarem essas causas e resolverem esses problemas, contribuindo assim para uma melhoria da sua qualidade de vida e da qualidade de vida da comunidade.

Estas duas temáticas foram levadas no mesmo sentido, permitir aos sujeitos perceber a realidade e através das suas capacidades, dos seus conhecimentos e de forma autónoma e responsável, alterar essa realidade. Aqui, também se pretendia avaliar o grau de participação dos alunos, isto é, perceber até que ponto os alunos foram, à medida que as atividades foram concretizadas, demonstrando interesse em realiza-las e adquirir conhecimentos com elas. Era intenção criar nos alunos interesses para que fossem eles a propor e a decidir, em conjunto com

a formadora/mediadora, que problemas seriam tratados, que atividades de investigação seriam realizadas para se investigar as consequências e causas do problema e, que visões e estratégias de mudança seriam realizadas para contribuir para a resolução do problema.

Os GIAA's (secção 3.2.4) foram estudados no sentido de perceber as suas funções nas escolas e quais os responsáveis para o seu funcionamento através da Lei nº 60/2009 de 6 de agosto. Assim, foi demonstrada a importância deste espaço, pois pretende-se que este seja um espaço onde os alunos se sintam à vontade para abordarem todos os problemas que pretendam.

CAPÍTULO IV

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO

4.1. Introdução

Este capítulo faz o enquadramento metodológico do estágio. Depois de uma breve descrição do processo de estágio (4.2), apresenta-se e fundamenta-se a metodologia de intervenção e investigação no estágio (4.3).

4.2. Descrição do Estágio

O estágio começou com a análise de documentação que caracterizava a instituição e várias conversas informais com a acompanhante de estágio na instituição, para que fosse possível fazer a caracterização e o diagnóstico das necessidades da mesma. Depois de estar enquadrada nas necessidades da escola foi importante refletir sobre as minhas motivações e expectativas. Assim, foi feita a caracterização do público-alvo que faria parte deste estágio (Figura 4).

Para terminar, elaborei o plano de estágio e o seu enquadramento na instituição, fiz a revisão de literatura com maior relevância para este estágio e calendarizei as tarefas a levar a cabo no decorrer do estágio. Este estava planeado para ser realizado em quatro fases: 1ª) elaboração e validação de instrumentos de recolha de dados e da metodologia de formação; 2ª) aplicação da entrevista inicial aos participantes no GIAA e tratamentos dos resultados; 3ª) dinamização com os alunos do GIAA e desenvolvimento de projetos educativos orientados para a ação com investigação durante o processo educativo; 4ª) avaliação do projeto no final.

Esta planificação inicial foi sofrendo alterações à medida que o estágio foi decorrendo, pois o público sobre quem este estágio se debruçou apresentava características particulares que

foram dificultando a realização de algumas tarefas. Contudo, como se pode observar na figura 2 muitas das tarefas propostas foram cumpridas.

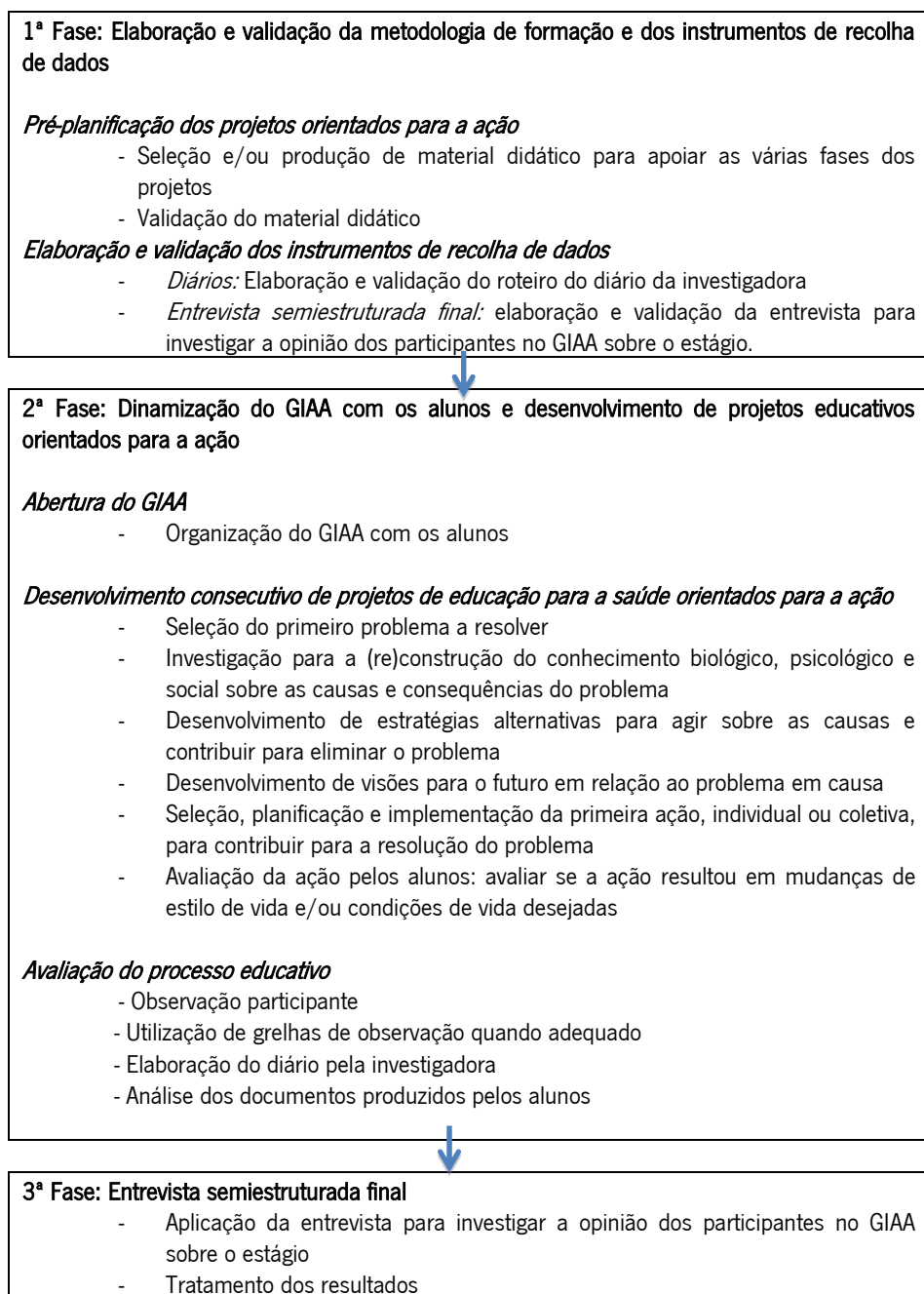


Figura 2. Atividades de intervenção e investigação a desenvolver no estágio

Após feito o plano inicial, foi organizada uma reunião com os alunos que fariam parte do projeto, para que ficassem a conhecer o trabalho que se pretendia ver desenvolvido e para que fossem tratados todos os pormenores da sua participação. Uma vez que nesta reunião não compareceram todos os alunos convidados foi feita uma segunda reunião e, desde aí, começaram as sessões com estes alunos.

O estágio terminou com uma entrevista feita a todos os alunos que participaram no projeto, para que fosse possível perceber a pertinência do projeto e o impacto que teve na vida destes alunos.

4.3 Apresentação e Fundamentação da Metodologia de Intervenção/Investigação no Estágio

Em relação à metodologia de intervenção/investigação, a que mais se adequa às especificidades do contexto e do público, é a qualitativa, pois, como referem Bogdan e Biklen (1994), os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p.16). Desta forma, a investigação qualitativa dá maior importância aos sujeitos “aquilo que *e/es* experimentam, o modo como *e/es* interpretam as suas experiências e o modo como *e/es* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, *cit.* por Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Neste tipo de investigação é de ressaltar a importância que se dá ao processo de investigação feito no contexto, pois, os investigadores “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). Assim, a minha permanência no local de estudo, na escola, permite que haja da minha parte, uma melhor compreensão de tudo o que se passa, de todas as interações, pois, “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Uma vez que a investigação qualitativa dá grande importância ao sujeito, é importante salientar que o projeto será pensado para e com os sujeitos e, para isso, é necessário que haja “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

4.3.1 Seleção da Técnica de Investigação

Definida a metodologia de carácter qualitativo, optei pela técnica da observação participante como técnica principal de recolha de dados, pois como refere Fortin (1999), a observação participante é “a chave do conhecimento e elemento central do processo de

investigação qualitativa e observar é considerar com atenção a fim de melhor conhecer e compreender a realidade” (p. 36).

Esta observação consistiu em participar ativamente como impulsionadora das atividades relacionadas com a educação para a saúde e mediadora de todas as situações que envolviam os alunos, isto é, como referem Pourtois e Desmet (1998, cit. por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005) “o investigador está inserido na vida dos atores a que o estudo diz respeito” (p.156). Como referem Evertson e Green (1986, cit. por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005), “a participação ativa significa que o observador está envolvido nos acontecimentos e que os regista após eles terem tido lugar. Este tipo de observação participante permite ao observador apreender a *perspetiva interna* e registar os acontecimentos tal como eles são percecionados por um participante” (p.156).

Assim, nas observações durante as sessões com os alunos foram anotados os momentos mais importantes da investigação/intervenção identificados pela formadora/mediadora e foram, posteriormente, incluídos em diários reflexivos. Na verdade,

o investigador vai-se limitar a manter um diário de bordo no qual anota o percurso quotidiano da investigação e onde menciona as suas reflexões pessoais e a sua vivência da situação: as suas perceções, as suas hesitações, as suas «boas» e «más» relações com os atores e outras pessoas, os seus sentimentos face aos valores desenvolvidos no seio do grupo (Pourtois & Desmet, 1998, cit. por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005, p. 158).

Durante este estágio foram utilizados outros métodos e técnicas de recolha de dados: os diários reflexivos (feitos pela formadora/mediadora); entrevista semiestruturada (feita no final do estágio como forma de avaliação do impacto das sessões); descrição de casos (no final da sessão para perceber se houve evolução nos comportamentos e atitudes dos alunos no decorrer das sessões); e um questionário (para perceber se os conhecimentos (re)construídos nas atividades de educação para a saúde foram adquiridos pelos alunos).

4.3.2 Seleção e Validação dos Instrumentos de Recolha de Dados

Diários Reflexivos da Formadora/Mediadora

Os diários de bordo foram utilizados com o intuito de percecionar o que foi acontecendo durante os momentos em que eu estive com os alunos, uma vez que, “as narrativas e os

discursos (verbais e não verbais), individuais e coletivos, que constituem a face visível e observável dos processos relacionais implícitos, constituem nesta perspectiva o principal fator de mediação entre os processos de pensamento do supervisor e do supervisionado” (Sá-Chaves, 2009, p.52). Estas narrativas (os diários reflexivos neste caso em particular) tornaram-se a proposta de supervisão para a mediação, uma vez que proporcionaram a quem escreve uma organização do pensamento, de sentimentos e de ideias, isto é, o relembrar dos diferentes momentos da intervenção e a minha reflexão.

A reflexão é que me proporcionou a capacidade de alterar o que considerei que correu mal durante a minha intervenção. Como refere Vieira (2009), “a reflexão reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele *é* e como *poderia ser*, implica o conflito e a subversão, e contém sempre um elemento de risco que é necessário enfrentar e controlar” (p.65).

Como referem Alarcão e Tavares (2003), “enquanto adultos, as situações por nós vividas constituem-se normalmente como pontos de partida para a reflexão” (p. 104). Nesta perspectiva, os diários reflexivos feitos por mim no final de cada mês permitiram-me a reflexão e análise crítica de algumas situações para que essas situações pudessem ser melhoradas no mês seguinte. Neles descrevia não só os acontecimentos, os momentos vividos por mim e pelos alunos, se os objetivos para as sessões tinham ou não sido alcançados, como também descrevia as emoções, as angústias, as dificuldades sentidas e as metas alcançadas. Os diários permitiram-me perceber, através da escrita, os aspetos alcançados e os que poderiam ser melhorados mas, acima de tudo, desconstruir e reconstruir conhecimentos teóricos.

Os diários seguiram uma estrutura de acordo com Smyth (1989, citado em Alarcão & Tavares, 2003). Primeiro era feita uma *descrição* das práticas; seguidamente era feita uma *interpretação*, isto é, eram questionadas as práticas através da reflexão; posteriormente era feito um *confronto* entre as práticas e as teorias que estavam subjacentes a essas práticas; por fim, era feita uma *reconstrução*, ou seja, planificava a alteração das práticas, apercebendo-me que parte da realidade poderia ser alterada.

Entrevista Semiestruturada

A entrevista, de acordo com Morgan (1988 como citado em Bogdan & Biklen, 1994), é uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informação sobre a outra” (p.134). Segundo Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo

ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

Existem diferentes tipos de entrevistas que variam quanto ao grau de estruturação – entrevista exploratória, entrevista estruturada, entrevista não estruturada e entrevista semiestruturada –, que assumem diferentes designações de acordo com diferentes autores. Assim, o investigador seleciona o tipo de entrevista em função daquilo que pretende saber com exatidão. Neste caso, selecionei a entrevista semiestruturada, pois “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135).

Este tipo de entrevista não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. O investigador, geralmente, tem uma série de questões-guia, relativamente abertas, para que possa receber toda a informação por parte do entrevistado. As perguntas podem não ser colocadas na ordem em que foram elaboradas, pois o que se pretende é que o entrevistado fale abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier, isto é,

o investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194).

Assim, construiu-se um guião de entrevista orientador para se atingir os objetivos inicialmente definidos. O quadro 3, descreve as dimensões investigadas e os objetivos e questões que lhe correspondem.

O primeiro guião da entrevista foi validado por duas especialistas em Educação para a saúde que sugeriram a introdução de algumas questões e a clarificação de alguns objetivos. Depois, a entrevista foi aplicada a um aluno para se analisar se a linguagem era adequada e as questões estavam formuladas com clareza. O guião final, que corresponde ao quadro 3, encontra-se em apêndice (Apêndice 1).

Quadro 3. Matriz das dimensões, objetivos e questões a colocar aos alunos promotores do Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA)

Dimensões	Objetivos	Questões
<i>1.Caraterísticas pessoais do aluno</i>	Identificar há quanto tempo está na escola atual	1
	Caraterizar do ponto de vista pessoal o aluno	2
	Identificar o que gosta mais e menos na escola	3, 4
	Identificar o que mudava idealmente na escola no ano letivo seguinte	5
<i>2.Conhecimento orientado para a ação</i>		
Visões sobre o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno no futuro	Caraterizar as infraestruturas, os recursos materiais e horário de funcionamento ideal para o funcionamento do GIAA	6
	Identificar quem deve organizar as atividades no GIAA	7, 7.1
	Caraterizar o currículo ideal para o GIAA	8, 9, 10, 11, 11.1
Motivação para ter participado no GIAA	Identificar a sua motivação pessoal para ter participado no GIAA	12
Dimensões do conhecimento orientado para a ação que considera mais importantes	Identificar os temas que gostou mais de tratar no GIAA	17
	Identificar se no conhecimento que aprendeu no GIAA considera mais importante as consequências ou causas dos problemas	13
	Identificar se gostou mais das atividades ou ações realizadas no GIAA	14, 15
Estratégias para melhorar no futuro as práticas realizadas no GIAA	Identificar os temas/ problemas que gostava que tivessem sido tratados no GIAA	18, 18.1
	Identificar as mudanças a introduzir para melhorar as atividades realizadas no GIAA	16, 19.1, 19.2, 20, 20.1, 20.2, 21.2
Avaliação das atividades realizadas no GIAA	Caraterizar como avalia as atividades específicas realizadas no GIAA	19, 21, 22, 22.1, 22.2
	Identificar como percepciona a participação da turma nas atividades específicas realizadas no GIAA	21.1
<i>3.Relação entre o grau de participação do aluno nas fases de desenvolvimento da dinâmica do GIAA e o seu grau de coesão social</i>	Caraterizar como evoluiu a interação com os colegas do GIAA	23, 24
	Identificar a autoimagem dos alunos durante o desenvolvimento de atividades do GIAA para os pares	25, 25.1
	Identificar a percepção dos pares sobre si próprio por estar a participar no GIAA	25.2

4.4 Identificação dos Recursos Mobilizados e das Limitações do Processo

Para a realização deste estágio foi pedido à escola uma sala onde pudesse ser ‘construído’ o GIAA para que pudessem ser feitas as sessões com os alunos. No entanto, como a escola se encontra em obras de requalificação, este espaço foi partilhado com muitas outras atividades o que dificultava as sessões. O facto de não existir uma sala para a realização do gabinete fez com que os alunos desanimassem um pouco para fazer a alteração do aspeto da mesma, pois, quando se faziam alterações estas eram logo modificadas pela escola aquando da existência de outras atividades naquela sala.

Ao longo do estágio foram feitas várias atividades ligadas à educação para a saúde e o facto de não existirem apoios económicos fez com tudo o que foi impresso (todos os documentos para as atividades) tenham sido pagos pela formadora/mediadora e por isso, as atividades eram o mais simples possível. Algum desinteresse mostrado pelos alunos fez com que existissem muitas limitações, pois as atividades muitas vezes não eram executadas ou completadas.

Outro dos recursos mobilizados foram boletins informativos que foram feitos durante todo o estágio no final de cada semana. Estes boletins pretendiam fazer um resumo do que tinha sido feito durante essa semana, das atividades realizadas, e também demonstrar os avanços ou recuos dos alunos. Era intenção destes boletins mostrar a quem não esteve nas sessões o trabalho que estava a ser desenvolvido; era também intenção que os alunos participassem na sua construção, mas isso demonstrou ser uma limitação deste recurso. Os alunos, pelas suas características não demonstraram qualquer interesse em fazer parte destes boletins.

A entrevista realizada no final das sessões para perceber o impacto que as sessões e o GIAA tiveram nos alunos, também teve limitações, pois mais uma vez, os alunos não se mostraram interessados em responder às questões, fazendo-o de forma muito sintética.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Introdução

Neste capítulo descrevem-se e discutem-se os resultados deste estágio em articulação com os objetivos inicialmente definidos para o desenvolvimento do estágio, em quatro subsecções: resolução de constrangimentos/conflitos entre os participantes no GIAA (5.2); coesão social entre os alunos nas atividades no GIAA, nomeadamente, na relação existente entre o seu grau de participação e coesão social (5.3); dimensões do conhecimento orientado para a ação dos alunos durante o desenvolvimento de projetos de educação para a saúde orientados para a ação (5.4).

5.2. Resolução de Constrangimentos/Conflitos Entre os Participantes no GIAA

Nesta subsecção vão ser apresentados dois casos para dar ênfase ao trabalho desenvolvido com os alunos no GIAA e serão analisados de acordo com os modelos de mediação de Torremorell (2008). Os restantes casos serão colocados em apêndice (Apêndice 2) para demonstrar um pouco da sua evolução e também para demonstrar que entre os alunos muitas das situações existentes eram idênticas, como alguns a demonstrarem fraca autoestima (por exemplo, presente nos casos do Renato e da Sandra (apêndice 2, casos 8 e 10)) ou problemas familiares (exemplo dos casos da Rita, do Afonso, da Marta, do António (apêndice 2, casos 9, 3, 2 e 1). Faço também referência aos diários de sessões (Apêndice 3) que fui escrevendo durante o decorrer do estágio para elucidar melhor todas as situações vividas.

O caso do António exigiu que a mediação fosse usada no GIAA para resolver situações conflituosas existentes provocadas por ele, como será descrito a seguir (Quadro 4).

Quadro 4. Aplicação do modelo transformativo para mediar o conflito existente

Caso 1 – António

O António era um aluno que apresentava como situação inicial o desinteresse pela escola e, consequentemente faltava com frequência, tinha baixo rendimento escolar e comportamentos desajustados na sala de aula (como falar muito e alto no decorrer das aulas). Ao longo das sessões no GIAA foi tendo altos e baixos, tanto a nível de comportamento como de participação nas atividades.

No início das sessões o António era um dos alunos que mais falava, não conseguia ficar calado nem por momentos (falava alto e de tudo o que não interessava para as sessões). Ao longo das mesmas foi melhorando um pouco, conseguia falar um pouco mais baixo e conseguia ficar calado por mais tempo; apesar de ser uma pequena melhoria, para este aluno considerei que foi um bom avanço.

Na sua relação com os colegas ele despertava sempre temas que não eram importantes mas que levavam os outros a desviarem-se do que estava a ser feito naquele momento; demonstrava que os outros gostavam dele e o viam como alguém a seguir, apesar de saberem que não estava correto. Já se conheciam há algum tempo e por isso confiavam muito uns nos outros, fazendo com que tudo o que uns faziam os outros também faziam.

No decorrer das sessões com este aluno existiram várias situações que levaram a que existisse um conflito explícito, pois, como dentro do GIAA as suas opiniões eram levadas em atenção pelos restantes colegas, e muitas vezes não eram as melhores opiniões (ou as mais adequadas) faziam com que fossem geradas discussões entre ele e os restantes colegas, discussões que acabavam por sair do contexto do que estava a ser trabalhado no momento. Nestas situações de discórdia, todos os presentes na sala acabavam por se envolver na discussão o que levava a um problema ainda maior, que era voltar a colocar ordem na sala e retomar o trabalho que estava a ser feito. Os alunos não se interessavam que isto acontecesse e o António fazia de tudo para que a confusão se mantivesse, pois apesar de estarem lá para aprender e melhorarem comportamentos, o barulho era sempre bem-vindo. Para ele o que interessava em muitos momentos era o convívio, como ele chamava, com os colegas, e a possibilidade de estarem uns com os outros para poderem falar de tudo.

Nestes momentos, a mediação fazia todo o sentido, pois a tentativa de resolução de situações conflituosas entre eles era prioritária. Fazê-los perceber o que era importante naquele momento, o que estávamos a fazer todos juntos naquela sala, através do diálogo, de conversas, da percepção que o silêncio e a participação dos mesmos na atividade era importante, fazia com que se acalmassem um pouco. Tentei motivar o António, através de palavras de incentivo, para que a sua participação aumentasse e fui conseguindo em algumas situações, mas regra geral participava pouco.

O António apesar de ter participado nas atividades, nunca se esforçou por fazê-las ou completá-las com empenho ou interesse. Como referi, preferia levar o tema da atividade para a brincadeira e, por isso, não consigo dizer se este aluno desenvolveu as aprendizagens sobre os temas de educação para a saúde ou mesmo se ganhou outro gosto pelas atividades escolares.

Apesar destes entraves todos na participação e motivação do António consegui que fosse aparecendo nas sessões, consegui que fosse participando e realizando as atividades e também consegui que fosse procurar o GIAA para resolução de situações particulares, pois em alguns momentos foi pedindo a minha opinião e conselhos para resolver o que o estava a preocupar no momento (alguns desses problemas relacionados com a educação para a saúde).

Análise do Caso. Neste caso, temos um interveniente principal, o António, onde todas as confusões giram à sua volta. Depois temos vários outros intervenientes, os colegas de sessão e a mediadora. O António é um aluno que tem toda a atenção dos colegas virada para ele e, por isso, tem grande influência sobre eles. Assim, um dos grandes problemas que este aluno apresentava era a falta de interesse pelas atividades escolares, o que o levava a ter muitas

conversas paralelas no decorrer, não só das aulas, como também das sessões do GIAA. Esta situação fazia com que em algumas sessões fossem surgindo conflitos explícitos entre eles e os colegas, pois dizia coisas que não lhes agradava. Desta forma, os colegas mandavam-no calar, ou simulavam que lhe iam bater nas costas e nos braços para que este se calasse.

Os alunos, apesar de quererem conversa, não gostavam muito de falar de assuntos privados (assuntos esses que o António trazia para as sessões) e também não gostavam de se sentirem constrangidos, daí as ‘palmadas’ nas costas e nos braços. Era do interesse deles que o António apenas fosse engraçado, mas que não os envolvesse de forma mais pessoal nas questões do GIAA.

Ao analisarmos a transformação dos conflitos em termos descritivos (mudanças a nível social) e prescritivos (intervenções deliberadas para efetivar as mudanças citadas), na dimensão pessoal apercebemo-nos que existem características nos conflitos que afetam de forma negativa as atividades desenvolvidas no GIAA. É o caso do aluno quando apresenta uma baixa autoestima e instabilidade emocional, ou seja, o aluno tinha momentos em que estava bem e outros momentos em que não estava: “Ao longo das sessões no GIAA foi tendo altos e baixos, tanto a nível de comportamento como de participação nas atividades”. Para que estas situações se alterassem foi feito um trabalho no sentido de aumentar a sua autoestima através da participação nas atividades desenvolvidas no GIAA: “Tentei motivar o António, através de palavras de incentivo, para que a sua participação aumentasse e fui conseguindo em algumas situações, mas regra geral participava pouco”.

A nível relacional, na interação e comunicação com o outro, o António também apresentava características que faziam com que os conflitos afetassem a sua relação com o outro, isto é, o facto de ele ainda não ter presente quando termina o seu espaço e começa o espaço do outro, ou o facto de ainda não ter presente que as ações e as palavras podem magoar o outro, fazia com que fossem criadas situações conflituosas: “No decorrer das sessões com este aluno existiram várias situações que levaram a que existisse um conflito explícito, pois, como dentro do GIAA as suas opiniões eram levadas em atenção pelos restantes colegas, e muitas vezes não eram as melhores opiniões (ou as mais adequadas) faziam com que fossem geradas discussões entre ele e os restantes colegas, discussões que acabavam por sair do contexto do que estava a ser trabalhado no momento”. Nestas situações era imperativo a perceção que os assuntos que estavam a ser abordados eram importantes, mas acima de tudo, que o que dizemos tem importância e que pode afetar os outros, por isso, tentava chamá-lo à

atenção sobre o que dizia e voltava a tentar pôr a sessão em 'ordem': "Fazê-los perceber o que era importante naquele momento, o que estávamos a fazer todos juntos naquela sala, através do diálogo, de conversas, da percepção que o silêncio e a participação dos mesmos na atividade era importante, fazia com que se acalmassem um pouco".

A nível estrutural, as condições sociais a que pertencia, o António vinha de uma família em que o pai estava emigrado e, por isso, a figura paterna não estava presente causando algum transtorno no aluno, a mãe também não era uma figura muito presente, tendo como encarregado de educação uma tia. Todas estas situações faziam com que se sentisse um pouco só e como que se pudesse fazer o que queria, apresentando: "como situação inicial o desinteresse pela escola e, conseqüentemente faltava com frequência, tinha baixo rendimento escolar e comportamentos desajustados na sala de aula (como falar muito e alto no decorrer das aulas". Na tentativa de mudar situações como esta era intenção fazer com que participasse nas sessões: "Apesar destes entraves todos na participação e motivação do António consegui que fosse aparecendo nas sessões, consegui que fosse participando e realizando as atividades e também consegui que fosse procurar o GIAA para resolução de situações particulares".

Por fim, a dimensão cultural, isto é, a forma como o conflito afeta os padrões culturais do aluno inserido num grupo. O António já estava neste grupo de amigos há alguns anos e por isso, criaram entre si formas de agir e interagir, códigos que só eles compreendiam. O facto de já se conhecerem fazia com que tivessem nele um exemplo a seguir, pois viam no seu comportamento uma forma 'fixe' de ver as coisas erradas: "demonstrava que os outros gostavam dele e o viam como alguém a seguir, apesar de saberem que não estava correto. Já se conheciam há algum tempo e por isso confiavam muito uns nos outros, fazendo com que tudo o que uns faziam os outros também faziam". Contudo, com as atitudes que o António tinha perante os colegas, das piadas que contava e dos assuntos privados que trazia, fazia com que o grupo ficasse abalado. Para alterar estes padrões culturais era necessário trabalhar as ações do António como também dos restantes colegas, isto é trabalhar o grupo, para que percebessem que a vida em grupo requer individualidade, isto é, que cada um, independentemente do grupo, pense e aja por si.

Aqui a mediadora centrou a sua atenção na transformação das situações conflituosas, não só a partir do individuo como também a partir do grupo, para que no seu todo chegassem à resolução das situações conflituosas que impediam que as sessões do GIAA e as suas vidas decorressem na normalidade.

No caso da Marta, a mediação também foi usada para a resolução de conflitos como se pode ver pela descrição abaixo (Quadro 5).

Quadro 5. Aplicação do modelo transformativo para mediar o conflito existente

Caso 2 – Marta

A Marta era uma aluna bastante problemática. Quando foi proposta a participação dela no GIAA as situações problemáticas eram muitas; desde bater em colegas, faltar às aulas e ter comportamentos desajustados dentro da sala de aula, e o facto de ter problemas familiares tornava importante trabalhar esta situação. Todos estes motivos faziam dela uma aluna que precisava muito deste espaço e destes momentos de partilha, para que pudesse utilizar toda a energia que tinha em coisas positivas.

Ao longo das sessões foi demonstrando altos e baixos pois, ao mesmo tempo que tinha a mãe e a escola a pressioná-la para que participasse, havia também por parte dela um certo interesse. No entanto, a sua personalidade dominadora fez com que fossem surgindo ao longo de todo o processo problemas, tanto entre mim e ela, como entre ela e os restantes colegas que estavam a participar no GIAA. Inicialmente a relação dela comigo era uma relação de desconfiança, e fazia de tudo para demonstrar o poder que tinha perante os restantes colegas. Se ela falasse alto, os outros também falariam; se ela respondesse de forma mais agressiva, os outros também o fariam. Foi a partir deste momento que me apercebi do papel fundamental que ela teria para que as coisas resultassem naquele grupo; tinha que conquistar a sua confiança. Isso aconteceu, mas ao mesmo tempo que acontecia, foram surgindo diversos incidentes, nomeadamente, o facto de tentar percebê-la e o conseguir fazer, incomodava-a. Assim, perante as diversas situações no GIAA (como as atividades sobre a saúde) demonstrava uma atitude menos cooperante e mais hostil.

A relação dela com os restantes colegas também não era muito favorável. Apesar da sua atitude de liderança não fazia com que eles tivessem muito respeito por ela; antes pelo contrário, à medida que eles iam gostando das atividades e ela tinha atitudes controversas perante as mesmas, os colegas faziam-na ver que ela estava errada. Estas situações não lhe agradavam porque estava a perder o seu poder no grupo, mas ao mesmo tempo percebia que tinha que mudar de atitude.

Nestas situações de conflito em que ela própria se colocava contra os colegas, iam surgindo outras questões: para ela o facto de eles estarem contra ela era culpa minha. Aqui surgiam muitos sentimentos por parte de Marta, pois sentia-se deixada de lado, abandonada pelos colegas, com raiva de mim porque pensava que toda esta situação só acontecia porque eu estava lá; não conseguia perceber que só era preciso ela mudar um pouco da sua atitude perante as atividades.

Aqui eu própria fazia parte do conflito, mas tentava sempre chamar à razão a aluna, levando a que ela falasse do que não gostava lá, o que queria ver mudado e, por isso, a mediação fez todo o sentido para que existisse por parte de todos a liberdade de expressão, a autonomia e a reflexão das situações conflituosas.

O facto de a Marta ter estas atitudes em algumas das sessões fez com que nas atividades que foi realizando não desse o seu melhor, pois ela queria mostrar sempre uma atitude de desinteresse. As atividades que foi realizando ficaram sempre aquém do que era esperado, uma vez que não eram feitas com interesse e dedicação.

Ao longo das sessões foram vários os momentos que tive para conversar com ela sobre atitudes e quais as consequências dessas atitudes (como bater nos colegas) ao qual ela dizia que muitas vezes nem era culpa dela, que as pessoas sentiam medo só de ouvir o seu nome e que isso vinha da família que também tinha antecedentes de violência. Tentei mostrar que ela poderia contrariar a situação e acho que foi tentando isso, pelo menos neste espaço de tempo (na participação no GIAA), os comportamentos desajustados foram diminuindo e as 'queixas' na escola também. Os colegas que a conheciam (tanto do grupo dela como do outro grupo) também foram dizendo que foi melhorando. Este é um ponto positivo da participação da Marta no GIAA.

Análise do Caso. Neste caso, a interveniente principal é a Marta e, ao longo das sessões vão surgindo outros intervenientes, como os colegas e a mediadora/formadora. Esta aluna tinha uma situação familiar muito complicada, com casos de violência e, por isso, tornava-a numa pessoa também violenta e sem rumo, sem saber o que fazer da vida.

Ao analisarmos a transformação dos conflitos neste caso apercebemo-nos, como no anterior, que todas as dimensões (pessoal, relacional, estrutural e cultural) afetam os conflitos e as interações dos alunos envolvidos nesse conflito.

Relativamente à primeira dimensão, a pessoal, podemos dizer que a aluna apresentava uma baixa autoestima, uma instabilidade emocional muito grande e sem qualquer capacidade de perceção do certo e do errado. Apesar de se querer mostrar forte e temível por todos, não gostava que os outros alunos sentissem algum medo dela. Isso colocava-a em situações em que tudo o que a rodeava fizesse aumentar as inseguranças e daí a violência: “Ao longo das sessões foi demonstrando altos e baixos pois, ao mesmo tempo que tinha a mãe e a escola a pressioná-la para que participasse, havia também por parte dela um certo interesse. No entanto, a sua personalidade dominadora fez com que fossem surgindo ao longo de todo o processo problemas, tanto entre mim e ela, como entre ela e os restantes colegas que estavam a participar no GIAA”. Mas na tentativa de alterar essas situações fui procurando ganhar a sua confiança para que fizesse parte de algo positivo, nas sessões: “Foi a partir deste momento que me apercebi do papel fundamental que ela teria para que as coisas resultassem naquele grupo; tinha que conquistar a sua confiança”.

No que se refere à dimensão relacional, a Marta fazia com que o outro se sentisse inferiorizado, isto é, ela não tinha a perceção, que quando tinha uma postura de superioridade para esconder os medos, deixava de ter em atenção o que o grupo e os amigos pensavam também e, por isso, eles deixavam de ter interesse em apoiá-la nas situações. “A relação dela com os restantes colegas também não era muito favorável. Apesar da sua atitude de liderança não fazia com que eles tivessem muito respeito por ela; antes pelo contrário, à medida que eles iam gostando das atividades e ela tinha atitudes controversas perante as mesmas, os colegas faziam-na ver que ela estava errada. Estas situações não lhe agradavam porque estava a perder o seu poder no grupo, mas ao mesmo tempo percebia que tinha que mudar de atitude”. Também aqui o essencial era a comunicação, isto é, que os alunos se apercebessem que era necessário ter em atenção o que os outros pensavam: “a mediação fez todo o sentido para que

existisse por parte de todos a liberdade de expressão, a autonomia e a reflexão das situações conflituosas”.

Na dimensão estrutural, esta aluna demonstrava bastantes carências, isto é, a relação dela com a família era muito complicada, não só pelos históricos de violência que ela própria referia: “Ao longo das sessões foram vários os momentos que tive para conversar com ela sobre atitudes e quais as consequências dessas atitudes (como bater nos colegas) ao qual ela dizia que muitas vezes nem era culpa dela, que as pessoas sentiam medo só de ouvir o seu nome e que isso vinha da família que também tinha antecedentes de violência”; mas também pela obrigatoriedade a que a mãe a sujeitou ao fazê-la participar no GIAA: “ao mesmo tempo que tinha a mãe e a escola a pressioná-la para que participasse”. Sempre foi intenção mudar estas atitudes nela, fazer com que a família a tornasse numa pessoa que ela não queria ser, mas para isso era necessário a sua força de vontade e persistência na mudança destas condições que levavam a muitos conflitos: “Tentei mostrar que ela poderia contrariar a situação e acho que foi tentando isso, pelo menos neste espaço de tempo (na participação no GIAA), os comportamentos desajustados foram diminuindo e as ‘queixas’ na escola também. Os colegas que a conheciam (tanto do grupo dela como do outro grupo) também foram dizendo que foi melhorando”.

Por último, a dimensão cultural demonstra como a convivência em grupo e as suas formas de agir podem ser afetadas com conflitos que emergem dentro desse grupo. O facto de a Marta ter uma atitude de chefe, sem nada nem ninguém em quem mandar, fez com que os colegas se colocassem contra ela e, por isso, achava que as causas disso estavam na mediadora/ formadora: “Nestas situações de conflito em que ela própria se colocava contra os colegas, iam surgindo outras questões: para ela o facto de eles estarem contra ela era culpa minha. Aqui surgiam muitos sentimentos por parte de Marta, pois sentia-se deixada de lado, abandonada pelos colegas, com raiva de mim porque pensava que toda esta situação só acontecia porque eu estava lá; não conseguia perceber que só era preciso ela mudar um pouco da sua atitude perante as atividades”. O necessário nestas situações era voltar a criar a confiança no grupo, o que fazia imperar a importância na mudança de atitudes da Marta. Para que os conflitos terminassem dentro do grupo e para que os padrões culturais do grupo se reestabelecessem foi necessário um maior trabalho com a aluna de forma individual.

Estes dois casos são o exemplo de algumas das situações que iam acontecendo nas sessões do GIAA. Nos restantes casos (presentes no apêndice 2) também é possível verificar

situações muito semelhantes. Nos caso 3 e 5 os alunos apesar de não demonstrarem problemas de disciplina, como faltar às aulas ou falar alto nas mesmas, também apresentavam problemas de autoconfiança, uma vez que era preciso incentivá-los para que participassem na realização das atividades: “demonstrou ser um aluno com muito potencial para o desenvolvimento de atividades mas que ao mesmo tempo precisava de incentivos (da minha parte) para que as concluísse” (caso 3); “Uma das principais dificuldades sentidas com este aluno foi a comunicação, pois, como referi, era bastante calado” (caso 5). Nos casos 7, 8, 9 e 10 os alunos apresentavam um desinteresse escolar muito grande e, por isso, faltavam às aulas com muita frequência. No caso 6, existia a exceção, pois era uma aluna que nada tinha a apontar, não faltava às aulas, não tinha problemas de autoestima nem com os colegas, e gostava de participar nas atividades. Gostou de participar no GIAA e fê-lo pelas colegas e, ainda, conseguiu adquirir aprendizagens que considerou muito importante para ela.

A realização das atividades que iam sendo propostas eram difíceis de concretizar, pois os alunos mostravam sempre mais interesse em falar de assuntos que nada tinham a ver com elas. No entanto, estes constrangimentos faziam parte do desenvolvimento do gabinete porque, devido às características destes alunos (desinteressados, desatentos, algumas vezes violentos com colegas), as sessões eram desenvolvidas de acordo com o que eles queriam; se eles não queriam trabalhar o mais provável é que não trabalhássemos, pois eles faziam de tudo para que isso acontecesse, tal como se pode ver no seguinte extrato:

Na primeira sessão com um dos grupos mais completos, posso dizer que foi a pior experiência que tive. Não conseguia chamar a atenção deles, não conseguia que se calassem, nem conseguia que deixassem de se ofender uns aos outros. Sabia que o comportamento deles era desajustado, mas fiquei perplexa e sem palavras. Não sabia o que fazer (Diário de sessões de fevereiro).

Contudo, devido às aprendizagens que fiz sobre mediação, sobre como se deve agir em situações difíceis, nomeadamente tentar sempre o diálogo e o silêncio, fui conseguindo que os momentos de brincadeira diminuíssem em algumas sessões e que o trabalho em educação para a saúde aumentasse. O interesse também foi aumentando, tanto nas sessões no gabinete, como em outras atividades escolares (isto aconteceu com alguns dos alunos cujos casos estão em apêndice). Os comportamentos desajustados, como falar alto e a toda a hora, também foi sendo alterado ao longo das sessões em alguns alunos. As situações conflituosas entre colegas, e até entre mim, foram sendo ultrapassadas, tal como se pode ver pelo que eu escrevi em fevereiro:

Tentar sempre colocar em prática tudo o que fui aprendendo durante a licenciatura e o mestrado, todos os conhecimentos e competências sobre mediação, facilitou o iniciar este trabalho com eles. Foi ao levantar questões para que pudessem refletir sobre o que estavam a fazer e ao tentar que procurassem perceber o que poderiam fazer comigo que fui ganhando a confiança deles, e fui fazendo com que não se sentissem constrangidos em abordar comigo todo o tipo de assuntos. Muitas vezes consegui que se abrissem e que contassem o que os estava a incomodar nas suas vidas, para que pudessem estar por 'inteiro' no GIAA e nas atividades. Pretendia que a mediação capacitasse os alunos para uma maior autonomia e responsabilidade, onde eu, enquanto mediadora e através da promoção da comunicação, levantando questões (auto) reflexivas, evitando emitir juízos de valor e sem dar soluções de resolução, procurava prevenir, resolver conflitos e regular comportamentos (Diário de sessões de fevereiro).

Para que o trabalho tivesse resultados mais visíveis para quem estava fora do GIAA era necessário que este projeto fosse prolongado. Como foi referido, existem constrangimentos que são difíceis de ultrapassar em pouco tempo e que um trabalho aprofundado (de mais alguns meses ou até mesmo anos) pudesse fazer toda a diferença. Era necessário um trabalho não só com estes alunos como também com todas as pessoas que vivem e interagem com eles no dia-a-dia, desde familiares, a colegas e professores; todos eles precisavam de se envolver nas situações destes alunos.

“A mediação de conflitos na escola assume, claramente, um objetivo eminentemente educativo, pedagógico e preventivo, sendo também potenciadora de hábitos de convivência que deveriam ocupar, forçosamente, um lugar central na família e na escola e na sociedade” (Pinto da Costa, 2009, p.163).

Segundo Torremorell (2008), quando nos referimos a programas de mediação em contextos educativos, estamos a pensar na mediação enquanto estratégia formadora e preventiva. Neste sentido, as sessões no GIAA serviram, não só para educar os alunos para a educação para a saúde, como também educá-los no sentido da convivência em grupo, da partilha de experiências, para que existisse uma aproximação entre eles, entre eles e a escola, entre eles e as famílias e entre eles e sociedade, para que existisse uma maior coesão social.

5.3 Coesão Social Entre os Alunos nas Atividades do GIAA

Segundo Vilaça (2007), o mais importante para perceber a participação dos alunos é “o conceito de competência para a ação, isto é, a sua habilidade para realizarem ações reflexivas, individual ou coletivamente, e provocarem mudanças positivas nos estilos de vida e/ou condições de vida que promovem a sua saúde e/ou a da comunidade” (p. 132).

Este grau de coesão social, isto é, o trabalho desenvolvido pelos alunos com o mesmo fim, pode ser avaliado de acordo com a participação deles nas diferentes atividades desenvolvidas no GIAA. Neste sentido, é importante, analisar quem sugere e quem decide e perceber o nível de participação de cada interveniente nas diversas atividades e fases do projeto. Desta forma, para cada projeto orientado para a ação realizado será feito um quadro onde é analisado o grau de participação dos alunos em cada fase do projeto. Aqui também serão utilizados excertos dos diários de sessões para retratar tudo o que ia acontecendo durante as sessões relativamente ao seu grau de participação em cada projeto.

Decoração do GIAA

Este projeto foi o primeiro pensado por todos, pois era necessário ter um espaço onde se sentissem bem. Porém, como as ideias não surgiam, ia colocando hipóteses sobre que poderia ser feito e sobre o que poderia ser alterado na sala e que eles próprios poderiam fazer. Daí a escolha dos tópicos no geral ser minha. Mas eles davam as ideias, procuravam ‘investigar’ e traçar objetivos, ter uma ‘visão’ sobre como gostariam que o espaço fosse no futuro e sobre as estratégias que poderiam ser utilizadas para o conseguir: o que poderiam fazer e trazer de casa para que o aspeto da sala fosse alterado. Tudo o que foi feito, foi a partir deles, dos materiais que iam trazendo, isto é, as ‘ações’ eram de acordo com as ideias deles combinadas previamente comigo, como se pode ver no seguinte extrato:

Por sua vez, na quinta-feira os alunos estavam mais motivados para mudar a sala. É um bom princípio, denota-se o seu interesse para algo comum, a sala. Desta forma não foi feita a atividade planeada, mas houve um avanço em termos de interesse por estar nas sessões. Nesta sessão, o grupo prometeu ainda levar mais material para mudar a aparência da sala na semana seguinte. Estava muito contente por este avanço, até porque este era o grupo que no início não aparecia nas sessões (Diário de sessão de abril).

Uma vez que a atividade ia tendo altos e baixos, pois os alunos tinham ideias mas muitas vezes não as colocavam em prática (apesar de, como referi, tomarem as decisões em conjunto comigo), a avaliação destes momentos era feita por mim sempre a consultar os alunos para que estes percebessem o que estava a correr bem ou mal. No entanto, esta iniciativa de avaliar os diferentes momentos não partia deles.

Em síntese, o grau de participação dos alunos na resolução destes problemas variou ao longo do projeto (Quadro 6). Começaram com um grande entusiasmo e, por isso, sugeriam e decidiam em conjunto comigo, mas esse entusiasmo ia passando e, por isso, as escolhas dos tópicos eram feitas por mim.

Quadro 6: Áreas e grau de participação dos alunos no projeto da decoração do GIAA

	Participação no projeto	Escolha do tópico	Investigação	Visões	Ações	Avaliação
-Alunos sugerem						
-Decidem em conjunto com os professores	✓		✓	✓		✓
- Alunos sugerem						
-Decidem por si próprios						
-Professores sugerem		✓				
-Decidem em conjunto com os alunos						
-Professores decidem						✓
-Consultam os alunos						
-Professores decidem por si próprios						

Fonte: Jensen (segundo Vilaça, 2007)

Considero que este era o projeto em que esperava uma maior participação por parte dos alunos, pois tinham tudo para tornar a sala no seu espaço, e eles sugeriram muitas ideias. Contudo, as ideias iam ao mesmo tempo sendo deixadas de lado, isto é, algumas mudanças por eles sugeridas eram concretizadas (como o levar vasos, almofadas e mudar a disposição das mesas e cadeiras), mas outras nunca chegaram a ser concretizadas (como levar ou construir cartazes, desenhos). Faltou um pouco de empenho por parte deles, mas neste caso o meu empenho foi total, estava sempre a pedir-lhes que levassem o que tinham prometido e a fazê-los ver que seria muito importante para que se sentissem como parte integrante daquele gabinete.

Prevenção do VIH/SIDA

Neste projeto foram feitas várias atividades em que o grau de participação dos alunos foi tendo oscilações. Contudo, na sua maioria as atividades eram pensadas por mim, levadas para o

GIAA e realizadas apenas com o consenso dos alunos, mas estes apenas eram consultados para perceber se a atividade era do seu interesse (Quadro 7).

Apesar disto, do grau de participação ser reduzido, tentava em conjunto com eles perceber o que poderia ser feito, isto é, ter 'visões' para o futuro e agir em conjunto com os alunos para resolver os problemas, desenvolver 'ações', de acordo com o que eles pretendiam. Eram sempre consultados e decidíamos em conjunto, tal como escrevi em março:

(...) Apesar dos seus comportamentos terem melhorado bastante e de nesta fase aparecerem nas sessões, as suas atitudes durante as atividades não eram as mais adequadas, havendo da parte deles, conversas paralelas, risinhos e comentários pouco pertinentes. Era esperado da parte deles uma maior atenção e um maior empenho nas tarefas (mas aí não estaríamos a falar do tipo de público a quem este projeto se dirige) (Diário de sessão de março).

Quadro 7: Áreas e graus de participação dos alunos no projeto da Prevenção do VIH/SIDA

	Participação no projeto	Escolha do tópico	Investigação	Visões	Ações	Avaliação
-Alunos sugerem						
-Decidem em conjunto com os professores						
- Alunos sugerem						
-Decidem por si próprios						
-Professores sugerem					✓	✓
-Decidem em conjunto com os alunos						
-Professores decidem		✓	✓			✓
-Consultam os alunos						
-Professores decidem por si próprios	✓					

Fonte: Jensen (segundo Vilaça, 2007)

Mas a participação dos alunos era reduzida, pois, como referi anteriormente, estes alunos tinham particularidades que não permitiam que o seu interesse aumentasse. Desta forma, mesmo na avaliação do tema foi necessário ser eu a decidir, consultando-os apenas para perceber se concordavam e se estavam predispostos a fazer a avaliação (alguns não a realizaram). Esta avaliação foi feita através de um questionário que coloquei no final das sessões (Apêndice 4).

No geral, neste questionário os alunos demonstraram que sabem que quando se iniciam as relações sexuais é preciso ter cuidados. Como refere a Sandra, “eu diria que eles devem pensar muito bem antes de começarem as suas relações sexuais, e claro alertar das

consequências negativas que poderá causar no futuro. E claro o uso do preservativo e da pílula para ser mais seguro”.

Promoção da Atividade Física e da Alimentação Saudável

Neste projeto foram realizadas algumas atividades para compreenderem o problema e se sentirem motivados para colaborar na organização e divulgação de uma palestra com a nutricionista para educar os colegas (ação de resolução do problema) (Quadro 8).

Esta foi a atividade mais importante, porque contribuiu para a resolução do problema. Nesta atividade, apesar de ter sido pensada por mim, consultei os alunos para perceber se eles concordavam com a sua realização. Uma vez que as turmas dos respectivos alunos também iriam fazer parte da mesma, foi necessário colocar um questionário para perceber o que estas turmas gostavam que fosse abordado nessa palestra (Apêndice 5).

Quadro 8: Áreas e graus de participação dos alunos no projeto da Promoção da Atividade Física e da Alimentação

	Saudável					
	Participação no projeto	Escolha do tópico	Investigação	Visões	Ações	Avaliação
-Alunos sugerem						
-Decidem em conjunto com os professores						
- Alunos sugerem						
-Decidem por si próprios						
-Professores sugerem					✓	
-Decidem em conjunto com os alunos					✓	✓
-Professores decidem		✓	✓			
-Consultam os alunos						
-Professores decidem por si próprios	✓					

Fonte: Jensen (segundo Vilaça, 2007)

Aqui os alunos também tiveram uma maior participação, pois foram eles que, com a minha ajuda, aplicaram os questionários aos alunos. Contudo, os questionários e a sua análise foram feitos por mim, estando eles envolvidos apenas no dia da palestra.

Para esta atividade não foi pensada uma avaliação específica, no entanto, no dia das palestras e no final das mesmas, fui pedindo aos alunos que realizassem um pequeno trabalho para que pudesse perceber o que eles aprenderam com a palestra. Porém, nem todos os alunos fizeram.

As restantes atividades tiveram uma avaliação no mesmo questionário das atividades do VIH/SIDA (Apêndice 4) e aqui os alunos perceberam que é necessário ter cuidados com a alimentação e pensar que quando alguém não os tem devem ser avisados.

Neste projeto, apesar dos esforços, não consegui que os alunos tivessem uma participação efetiva, ou seja, apesar de realizarem as atividades, estas eram propostas por mim e não sugestão ou decisão dos alunos comigo. Talvez por inexperiência da minha parte, não consegui cativar os alunos para que a sua participação aumentasse, fazendo com que deixassem de ser meros executores das atividades.

Promoção da Sexualidade e da Educação Sexual

Neste projeto também foram feitas atividades diferentes. Contudo, uma vez que já tínhamos abordado o VIH/SIDA, e nessas atividades já tinham sido abordados alguns temas da sexualidade, o tema não foi muito explorado (também estávamos no final do ano letivo dos alunos). Porém, também aqui o grau de participação dos alunos não foi elevado, tendo a mediadora/formadora a tarefa de sugerir e escolher em conjunto com os alunos (Quadro 9).

Quadro 9: Áreas e graus de participação dos alunos no projeto da Promoção da Sexualidade e da Educação Sexual

	Participação no projeto	Escolha do tópico	Investigação	Visões	Ações	Avaliação
-Alunos sugerem						
-Decidem em conjunto com os professores						
- Alunos sugerem						
-Decidem por si próprios						
-Professores sugerem					✓	✓
-Decidem em conjunto com os alunos						
-Professores decidem		✓	✓			✓
-Consultam os alunos						
-Professores decidem por si próprios	✓					

Fonte: Jensen (segundo Vilaça, 2007)

Desta forma, todas as tarefas em que os alunos deveriam ter uma participação mais intensa, onde deveriam investigar, pensar no futuro e como este poderia ser alterado, agir, tomar atitudes para alterar realidades, eles não demonstraram interesse e estavam sempre à espera do que eu fosse fazer a seguir. Não tinham atitudes reflexivas e para eles era difícil pensar no que poderiam fazer sem que alguém lhes dissesse; não tinham atitudes inovadoras. Estes alunos apresentavam dificuldades em perceber que o que pensavam poderia estar correto e, por isso, acabavam por nem sugerir nada. Preferiam que fossem os outros a decidir por si.

A avaliação desta atividade foi realizada juntamente com a atividade da promoção do VIH/SIDA e por isso, os resultados são os mesmos.

Apesar da participação dos alunos ter sido em grande parte dos projetos reduzida, de acordo com o seu desinteresse por atividades escolares, houve da parte deles uma maior coesão social, isto é, uma maior harmonia com os colegas das sessões. Quando questionados numa entrevista final, sobre se era cada vez mais fácil ou difícil trabalhar com os colegas todos eles responderam que era mais fácil, uns por já se conhecerem desde crianças, “porque nós conheciamo-nos há muito tempo. É o grupo que costumámos andar, então foi muito fácil” (Suj4); outros porque foram realmente melhorando as relações, “porque fiquei a conhecer a personalidade deles, enquadrei-me na maneira deles ser e eles na minha; dávamo-nos melhor” (Suj1).

Quando questionados sobre o que acharam os colegas deles por participarem no GIAA, há algumas evidências de que a autoestima de alguns aumentou, não por serem reconhecidos pelos colegas por estarem a desenvolver um trabalho diferente, mas porque se sentiam capazes de ajudar alguém: “sinceramente acho que me sentiria indiferente, mas já se ajudasse alguém, sentia-me orgulhoso, sentia-me bem” (Suj4).

5.4 Conhecimento Orientado para Ação

Os conhecimentos específicos (consequências e causas do problema e possíveis estratégias para o resolver) sobre os problemas trabalhados no projeto de educação para a saúde no GIAA já foram apresentados na secção anterior. Nesta secção serão abordadas essas dimensões do conhecimento orientado para a ação que os alunos recordam no final do estágio, quer em relação aos projetos de educação para a saúde desenvolvidos quer em relação à criação e desenvolvimento do GIAA. Nesse sentido, serão analisados os resultados das entrevistas realizadas no final do estágio no GIAA para que seja possível analisar o que pensam os alunos no final deste estágio sobre os vários problemas que foram abordados: as consequências, as causas, as estratégias de mudança, as visões e as ações que foram desenvolvidas no decorrer das sessões e colocados em Apêndice dois exemplos dessas entrevistas (Apêndice 6).

Dos 9 alunos que faziam parte do GIAA apenas 8 participaram na entrevista, sendo a amostra constituída por 4 raparigas e 4 rapazes. Os alunos têm idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, sendo os Suj1, Suj2, Suj3 e Suj7 as raparigas e os Suj4, Suj5, Suj6 e Suj8 os rapazes.

Quando se perguntou aos alunos o que gostavam mais na escola (Tabela 4), verificamos que os alunos não têm grande interesse pela escola, o que demonstra uma das características faladas anteriormente, o desinteresse dos mesmos pelas aulas. A maioria dos alunos refere que o que gostam mais na escola é dos intervalos (n=6), havendo, no entanto, alguns que referem que também gostam das aulas (n=3) e outros que o gostam menos é das aulas (n=4).

Tabela 4: O que os alunos gostavam mais e menos na escola

(N=8)	
<i>O que gostam mais na escola</i>	f
Todas as aulas	3
Algumas disciplinas	1
Intervalos	6
<i>O que gostam menos na escola</i>	f
Alguns colegas	1
Funcionários	1
Instalações	1
Das aulas	4
Da escola	1

Como se pode perceber na tabela, existem alunos que gostam de duas coisas na escola, das aulas e dos intervalos, como é o caso do Suj1 que gosta de “tudo um pouco; das aulas porque aprendo e dos intervalos porque convivo com os meus colegas” e do Suj3 que gosta “das aulas porque aprendemos e dos recreios porque convivemos com os amigos”. Mas quando questionados sobre o que não gostam na escola, não surgem dúvidas, existe apenas um fator para que isso aconteça: Não gosta “de certas, certas... de alguns, de alguns alunos” (Suj1); “O que gosto menos são das instalações” (...) [porque] “não são muito confortáveis” (Suj2). “Não gosto das funcionárias” (Suj3); Não gosta “das aulas” (...) [porque] “não são divertidas” (Suj4).

Contudo, existe um aluno que refere que não gosta de nada na escola, tanto quando é questionada sobre o que gosta, como quando é questionado sobre o que não gosta: Não há nada que gosta mais ou menos “Porque não gosto da escola” (Suj7).

Uma vez que este desinteresse levava a baixos rendimentos e a uma grande ausência nas aulas, é necessário agora perceber quais foram as mudanças que houve nos alunos com a sua participação nas sessões do GIAA.

Consequências da Participação dos Alunos no GIAA

Os alunos consideraram que as aprendizagens mais importantes estavam relacionadas com a alimentação (n=3) e a sexualidade (n=3) (Tabela 5).

Tabela 5: O que os alunos acharam que aprenderam de mais importante no GIAA

(N=8)	
<i>Aprendizagens importantes adquiridas pelos alunos</i>	f
Alimentação	3
Sexualidade	3
Contraceptivos	1
Anorexia e Bulimia	1
Ajudar quem precisa	1
Lidar com pessoas	1
Não sei	1
Nada	1

Em alguns alunos o GIAA proporcionou aprendizagens, não só em relação aos temas das atividades levadas para o gabinete, mas também na melhoria das relações com os outros, como refere o Suj1 que diz que aprendeu muitas “coisas sobre a alimentação, a sexualidade, muitas coisas... aprendi também a lidar com pessoas que não têm as mesmas atitudes que eu; com pessoas diferentes; com pessoas com alguns problemas, coisa que se calhar antes achava estranho e não ligava e agora sou capaz de ligar e de dar importância, e de ajudar...”.

Um aluno conseguiu tirar o máximo partido de tudo o que o espaço lhes poderia oferecer, e levar para fora da sala essas mesmas aprendizagens, como refere o Suj6: o que aprendeu de mais importante foi “ajudar a quem precisa”. Contudo, também houve alguns alunos que referem que não sabem se conseguiram adquirir aprendizagens importantes, como é o caso do Suj5 “não sei” e do Suj7, quando diz: “nada, não aprendi nada”. Estas respostas fazem-nos pensar se a sua participação nas atividades foi genuína ou se estavam lá apenas para conviver.

Causas da Participação dos Alunos no GIAA

As motivações que levaram os alunos a participar nas atividades do GIAA foram diversas, podendo em algumas delas estar subentendido o interesse em estar com os colegas para que se tornasse um espaço de brincadeira, como refere o Suj8 “para aprender mais um bocadinho e divertir-me” (Tabela 6).

Tabela 6: O que levou os alunos a participarem nas atividades do gabinete

(N=8)	
<i>Motivações para participar nas atividades do GIAA</i>	f
Ajudar alguém	3
Algo novo	1
Os temas	2
Da companhia	1
Aprender mais	3
Espírito crítico	1

Contudo, apesar do desinteresse que estes alunos demonstravam pela escola, muitos deles referiram a vontade de aprender sobre algo novo, como uma boa razão para participar nas atividades, como refere o Suj2, “os temas, serem importantes na adolescência e despertaram um certo interesse e curiosidade e também a Mónica (risos)”, e como refere o Suj5: “para podermos vir para aqui. Aqui podemos aprender várias coisas que nem sabia; a Mónica falou de várias coisas que nem sabia”.

Estratégias de Mudança para o GIAA

Os alunos não se esforçavam muito para pensar em estratégias para mudar aquilo que não gostavam (Tabela 7).

Tabela 7: Quais as mudanças que os alunos fariam nas atividades realizadas

(N=8)	
<i>Mudanças para as atividades realizadas</i>	f
Nada	5
Ser com mais pessoas	1
Não sei	2

A maioria (n=5) não mudava nada nas atividades realizadas, porque na sua opinião as coisas tinham sido bem planeadas, como se pode ver na voz dos alunos: “nada, a Mónica planeou bem as atividades” (Suj5); “nada, acho que as atividades estão bem assim” (Suj4). Ao longo das sessões fui percebendo que havia atividades que os alunos não gostavam tanto, mas aquando da entrevista a maioria disse que gostou das atividades como foram feitas. Os alunos no decorrer da entrevista não fizeram esforço para pensar no que realmente gostaram, muitos deles não se lembravam de tudo o que tinha sido feito e então respondiam “não sei” (n=2). Contudo, houve um aluno, que tentou dizer aquilo que pensava quando disse que o gabinete precisava de “ser com mais pessoas” (Suj3).

Uma das mudanças que os alunos faziam para que a restante escola também participasse no GIAA, era dar a conhece-lo (n=4). Mas surgiram outras ideias como “atividades para eles, palestras e assim...” (Suj5) (Tabela 8).

Tabela 8: O que poderia ser feito para que outros alunos frequentassem o GIAA no futuro e para os motivar a visitá-lo

(N=8)	
<i>Mudanças para que a restante escola também participe no GIAA</i>	f
Dar a conhecer o gabinete	4
Atividades para a restante escola	1
Passando palavra	1
Não sei	2
<i>O que os alunos poderiam dizer aos colegas para os motivar a visitar o GIAA</i>	f
Ajuda de alguém	1
Aprender	5
Pôr setinhas no chão	1
Falar de problemas	1
Experimentarem	1

Com este interesse da maioria em dar a conhecer o gabinete restava saber o que eles diriam aos colegas sobre o GIAA para estes gostassem de visitá-lo. Então surgem várias ideias: “indicações. Setinhas no chão (risos). Poderíamos por algo grande que saltasse logo a vista, para as pessoas olharem e interessarem-se” (Suj4); “diria que iriam aprender coisas novas, que iriam aprender coisas importantes e que se eu gostei eles também iriam gostar” (Suj2). A maioria (n=5) refere que o GIAA serve para aprender coisas novas: “que é um sítio interessante, um sítio onde podemos aprender mais alguma coisa” (Suj7); “dizia que aqui é muito fixe e que se aprendem coisas boas” (Suj5). Os alunos diriam aos colegas que o GIAA pode ser, também, um espaço de partilha “diria que vinham aqui para falar dos seus problemas” (Suj6).

Visões para um GIAA Melhor

Todos os alunos acreditam que o aspeto do gabinete conta muito para que seja visitado por mais pessoas, e, por isso, consideram ser necessário alterá-lo para que fique mais atrativo (Tabela 9).

Tabela 9: Como deveria ser o gabinete para que os colegas gostassem de visitá-lo

(N=8)	
<i>Aspetto do GIAA</i>	<i>f</i>
Confortável	2
Divertido	3
Está bom como está	2
Não sei	1

Na opinião dos alunos entrevistados, para que os alunos no geral se sintam bem é preciso que a sala seja um local confortável, divertido e com elementos que os alunos gostam e apreciam, como computadores e televisão, tal como explicaram: “Mais atrativo, que chamasse mais a atenção porque pouca gente sabe disto, então... Um sítio mais confortável, não tão pesado...” (Suj3); “mais alegre. Mais desportivo, mais bonito” (Suj7). No entanto, ainda havia alunos que ficavam com o gabinete como estava e não alteravam nada “eu gosto de vir aqui assim... Está bom assim” (Suj1); “não mudava nada, acho que está bem assim” (Suj5).

Contudo, quando questionados relativamente aos temas e às atividades que poderiam ser feitas no gabinete estes não se entusiasmaram tanto e as respostas são mais vagas (Tabela 10) demonstrando algum desinteresse por parte dos alunos para estas situações.

Tabela 10: Temas e atividades que poderiam ser feitas futuramente no GIAA
(N=8)

<i>Temas ou assuntos a ser abordados no gabinete com os alunos</i>	<i>f</i>
Alimentação	7
Drogas	1
Sexualidade	5
Higiene	1
Bullying	1
<i>Atividades que deveriam ser organizadas no gabinete para os alunos gostarem de participar nelas</i>	<i>f</i>
Palestras	3
Vídeos	2
Atividades práticas	4
Não sei	2

Os temas apresentados pela maioria, foram os três temas abordados nas sessões: SIDA, Alimentação e Sexualidade. Esses alunos explicaram da seguinte forma as suas opções: “acho que os temas que estão são bons (...) porque estes três são o geral” (Suj4); “A alimentação, as drogas, a sexualidade, a anorexia, a bulimia (...) Porque são as coisas que acontecem mais na adolescência” (Suj2); “As doenças, a bulimia, a obesidade, a anorexia, o bullying (...) Para

ficarmos a saber mais sobre isso” (Suj8). Consideravam que na escola era o que mais precisava ser trabalhado pois apresentavam-se muitos casos de consumos de drogas e de violência.

Aqui também mostraram que o grande interesse dos alunos é que as atividades sejam práticas, isto é, esperam que sejam feitas atividades em que possam participar e que não se tornem monótonas para, como eles referem, não se tornem “uma seca”. Por isso, é do interesse de todos que haja mais palestras ou atividades ao ar livre: “Ahhh Mais palestras, palestras onde nós pudéssemos participar ainda mais ... a base de desenhos ahhh de filmes feitos por nós...” (Suj1); “Atividades práticas... Não sei, ahh como se fossem jogos em que pudessem participar e aprender” (Suj4). Contudo, existiam ainda alunos que não sabiam o que poderia ser feito e por isso respondem “não sei” (n=2).

Avaliação das Atividades e Ações Realizadas

Os alunos quando questionados sobre as atividades que foram sendo feitas no GIAA apresentaram respostas muito vagas e que não demonstram o que realmente aconteceu (Tabela 11).

Tabela 11: Opinião sobre uma das atividades realizadas no GIAA

(N=8)	
<i>Opiniões da palestra sobre alimentação</i>	f
Importante	1
Foi boa	5
Interessante	1
Cada um tem a sua alimentação	1

Contudo, é possível perceber que gostaram bastante da palestra sobre a alimentação, talvez por ser uma atividade mais prática e que conseguiram aprender sobre o tema e, por isso, a maioria responde que foi boa (n=5). Os alunos referem: “Foi boa porque nós falámos sobre como devemos levar a nossa alimentação, como não exagerar” (Suj4); “Foi boa, a nutricionista mostrou-nos as comidas mais baratas e que fazem menos mal do que comer batatas fritas” (Suj8).

Também é possível perceber a desconexão dos alunos relativamente às atividades quando foram questionados sobre as atividades de que gostaram mais ou menos ao longo das sessões do GIAA (Tabela 12).

Tabela 12: Atividades que gostaram mais e menos ao longo das sessões no GIAA

(N=8)	
<i>Atividades que gostaram mais no GIAA</i>	f
Palestra	3
Vídeos sobre VHS e Sexualidade	3
Dialogar	1
Não sei	3
<i>Atividades que gostaram menos no GIAA</i>	f
Gostaram de todas	4
Reprimendas	1
Não sei	3

Os alunos não mostraram muito interesse em pensar sobre o que realmente tinham, ou não, gostado para no futuro poder ser melhorado. Nas respostas sobre as atividades de que gostaram mais, apesar de no geral terem respondido de forma mais completa, “gostei da palestra que tivemos com a nutricionista, gostei de assistir aos vídeos sobre a sexualidade e SIDA e gostei de uma atividade em papel em que tínhamos ... sobre a SIDA, em que tínhamos que dizer se os riscos da SIDA eram grandes ou pequenos e quais, também” (Suj1). Alguns deles nem se lembravam o que tinha sido feito: “Não sei” (Suj6). Apesar de terem referenciado anteriormente que uma das atividades que deveria ser feita eram palestras, e de terem gostado da palestra sobre a alimentação, esta não foi a atividade mais apreciada nesta questão (n=3), estando a par com os vídeos sobre o VIH e a Sexualidade (n=3).

Por sua vez, nas respostas sobre as atividades de que gostaram menos, ou por não se lembrarem ou por terem medo do que poderia acontecer se dissessem que não gostaram, as respostas ainda foram mais vagas sem ser possível definir o que foi bom e mau para eles: “Gostei de tudo um pouco” (Suj1); “Gostei de todas” (Suj2); “Não tive nenhuma que gostasse menos” (Suj3). Houve, no entanto, um aluno que referenciou que não gostava “quando a Mónica nos dava na cabeça; quando a Mónica nos dava coisas que não eram divertidas; e quando a Mónica nos dava exercícios” (Suj4).

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. Introdução

Este capítulo, depois desta breve introdução (6.1), corresponde às considerações finais, nas quais é feita uma análise crítica dos resultados e das suas implicações (6.2). Seguidamente é analisado o impacto do estágio (6.3), tanto a nível pessoal (6.3.1), como das repercussões do estágio na instituição em que este se realizou (6.3.2). Por último, é feita também uma análise do impacto do estágio ao nível do conhecimento na área de especialização do mestrado (6.3.3).

6.2 Análise Crítica dos Resultados e das suas Implicações

Em relação ao primeiro objetivo deste estágio: “Compreender como evolui a dinâmica de resolução de constrangimentos/conflitos entre os participantes no GIAA durante o desenvolvimento de projetos de educação para a saúde orientados para a ação”, verificou-se que:

- Os constrangimentos/conflitos surgidos no início estavam, na sua maioria, relacionados com o desinteresse na escola, baixa frequência às aulas e comportamentos desajustados dentro e fora da sala de aula, o que parecia estar muito relacionado com uma baixa autoestima que os alunos pareciam apresentar. Com as sessões no GIAA esses constrangimentos/conflitos evoluíram para uma maior frequência à escola e às aulas, para uma postura mais calma dentro de sala de aula, e em alguns casos, com algumas evidências de uma melhoria da autoestima.
- Na maior parte dos conflitos que surgiam, os efeitos produzidos individualmente nas pessoas que o produziam diretamente pareciam ser uma fraca autoestima e uma instabilidade emocional (nos casos 1, 2, 3 e 5).
- Na maior parte dos conflitos, os efeitos produzidos na comunicação/interação entre os

elementos do GIAA foram o esquecer o outro independente de si e a importância do grupo nas suas vidas (nos casos 1, 9 e 10), e considerar que o seu grau de interdependência está de acordo com o desejado, isto é, que a sua influência sobre o outro existe sem que os outros tenham uma influência sobre si (no caso 2).

- As causas subjacentes ao conflito estavam relacionadas com problemas familiares, por carências das figuras tanto materna como paterna (nos casos 1 e 8), ou do historial de violência vivido na família (no caso 2).
- Os conflitos produziram as seguintes mudanças na cultura do grupo: falta de confiança no outro (nos casos 1, 7 e 8) e afastamento do grupo por achar que podia mandar no grupo (no caso 2).
- O modelo de mediação utilizado foi o transformativo, porque pretendia-se que existisse uma transformação, não só nos comportamentos, como também nas suas atitudes perante os outros.
- As estratégias de intervenção utilizadas para minimizar os efeitos do conflito na pessoa que o provocou diretamente foram a participação nas atividades (nos casos 1, 3 e 5), e restabelecimento da autoconfiança (no caso 2, 3 e 5).
- As estratégias de intervenção utilizadas para minimizar os efeitos do conflito na comunicação/interação foram a perceção do outro como ser independente em que os nossos atos e palavras afetam o outro (nos casos 1, 2, 9 e 10).
- As estratégias de intervenção utilizadas para minimizar as causas subjacentes ao conflito foram, nos casos 1 e 2, a perceção de que podemos ser diferentes de quem nos rodeia (a família) e podemos causar a diferença.
- As estratégias de intervenção utilizadas para minimizar os efeitos do conflito na cultura do grupo foram o restabelecimento da confiança no grupo através do diálogo e da aceitação da diferença de todos.

Em relação ao segundo objetivo: “Analisar como evoluiu o grau de coesão social entre os participantes no GIAA na educação pelos pares durante o desenvolvimento de projetos de educação para a saúde orientados para a ação” e ao terceiro objetivo: “Analisar a relação existente entre o grau de participação dos alunos no GIAA e o seu grau de coesão social durante o desenvolvimento de projetos de educação para a saúde orientados para a ação” verificou-se que:

- Na decoração do GIAA, a participação dos alunos variou ao longo do projeto pois, eram eles quem sugeriam e decidiam em conjunto comigo o que poderia ser levado para modificar a sala, mas ao mesmo tempo deixavam as ideias de lado muitas vezes sem as concretizar.
- No projeto de prevenção do VIH/SIDA, o grau de participação dos alunos também teve oscilações, contudo, neste caso, os alunos nunca sugeriram atividades, apenas eram mais ativos na sua realização ou na decisão comigo das próximas atividades a realizar.
- Na promoção da atividade física e da alimentação saudável, a participação dos alunos variou entre a decisão por parte da mediadora/formadora com a consulta dos alunos e a sugestão da mediadora/formadora com a decisão em conjunto com os alunos. Aqui, também não existiu uma grande participação, mas sim uma realização ativa das atividades.
- Na promoção da sexualidade e da educação sexual os alunos demonstraram o mesmo grau de participação dos projetos anteriores, onde a sugestão e a decisão pelas atividades a realizar quase não existia.
- Em todos os projetos, apesar do grau de participação não ser o desejado, pois não mostravam autonomia para sugerir e decidir atividades, o seu grau de coesão social foi gradualmente melhorando, com a melhoria das relações entre os alunos e a sua capacidade para trabalhar em grupo.

Em relação ao quarto objetivo: “Analisar quais as dimensões do conhecimento orientado para a ação construídas entre os participantes no GIAA durante o desenvolvimento de projetos de educação para a saúde orientados para a ação (nomeadamente as características principais das ideias em relação aos problemas/temas selecionados, visões e atividades/ações desenvolvidas), verificou-se que:

- As consequências da participação dos alunos do GIAA variam entre as aprendizagens que tiveram com os temas relacionados com a educação para a saúde e as aprendizagens sobre como lidar com o outro.
- As causas da participação dos alunos no GIAA, isto é, as suas motivações, estão sobretudo relacionadas com o querer ajudar alguém e aprender algo novo. Mas passam também pelos temas relacionados com a educação para a saúde.

- As estratégias de mudança para o GIAA estão relacionadas com as mudanças nas atividades realizadas, onde a maioria dos alunos não mudava nada; com as mudanças para que a restante escola participe, onde os alunos referem ser importante dar a conhecer o GIAA na escola; e com o que os alunos poderiam dizer aos colegas para os motivar a visitar o GIAA, onde os alunos, na sua maioria, referem que diziam que viriam aprender.
- As visões para um GIAA melhor passam por tornar o gabinete num espaço mais divertido e acolhedor e por fazer mais atividades práticas e palestras com temas como a alimentação, a sexualidade, as drogas ou o *bullying*.
- Na avaliação das atividades e ações realizadas os alunos referem que a palestra sobre a alimentação foi uma atividade importante. As atividades que gostaram mais foram a palestra e os filmes sobre VIH/SIDA, mas relativamente às atividades que gostaram menos não sabem ou, então, gostaram de todas as que foram feitas.

Se os alunos tivessem mais tempo para pôr em prática atividades relacionadas com a educação para a saúde, o seu conhecimento orientado para a ação seria mais visível e poderiam realmente demonstrar o que foram aprendendo nas sessões do GIAA ao longo de todo o projeto. Foi referenciado várias vezes pelos alunos, que gostavam que o gabinete fosse aberto à restante escola e que isso o levaria a ter um maior impacto, tanto neles, como na restante comunidade escolar.

Seria importante dar continuidade a este projeto, pois o facto de os alunos viverem em comunidade faz com que os comportamentos estejam sempre ligados e em harmonia com os comportamentos da restante comunidade escolar.

6.3 Impacto do Estágio

Nesta secção será analisado o impacto do estágio ao nível pessoal (6.3.1), ao nível institucional (6.3.2) e também o seu impacto e repercussões no conhecimento da área de especialização do mestrado (6.3.3).

6.3.1 Impacto do Estágio a Nível Pessoal

Depois de muitas indecisões relativamente ao local onde realizar o estágio e depois à temática a abordar, o facto de ter escolhido a escola secundária e os alunos sinalizados pela CPCJ pareceu-me a melhor opção. Pelo que já fui referindo anteriormente, este público foi muito desafiante, mas ao mesmo tempo gratificante ao conseguir melhorias nos alunos.

Contudo, há sempre uma sensação de insatisfação e vontade de continuar a ser mais e melhor e intervir, no meu caso, em educação para a saúde, pois com este público detetei outras áreas que necessitam de intervenção (como o bullying ou cuidados de saúde). Este estágio fez-me perceber que posso intervir em mais áreas e contextos. O facto das relações de afetividade e de empatia ter aumentado para com os alunos, fez-me esperar e desejar que eles consigam concluir os estudos para ter uma passagem pela escola agradável e pacífica, e num futuro arranjam um emprego.

O facto de as atividades terem sido realizadas por mim e de existir todo um trabalho por detrás de cada uma, fez com que houvesse um maior interesse para que a sua realização acontecesse. No entanto, era desejável e era também um objetivo do estágio, que os alunos assumissem uma maior participação na concretização de atividades.

Este estágio permitiu-me também ter hábitos de reflexão que no futuro me poderão ajudar a perceber os contextos de trabalho que possa ir integrando ao longo do meu percurso, tanto profissional como pessoalmente. Assim, serei mais capaz de pensar antes de agir, de pensar depois da ação, para que possa então ser melhor a desempenhar as minhas funções para tudo na vida.

6.3.2 Repercussões do Estágio na Instituição

Apesar do estágio e dos seus objetivos terem sido pensados para os alunos e para o GIAA e não para a instituição no geral, considero que foi uma mais-valia para a instituição, uma vez que os alunos fazem parte da mesma e os seus comportamentos refletem-se na restante comunidade escolar.

Considero que, se tivesse havido uma maior integração do meu estágio na escola, se os professores tivessem interagido mais com o GIAA e, desse modo, com a mediadora/formadora,

as atividades realizadas teriam sido uma boa forma de todos aprenderem não só educação para a saúde, como também as relações que se podem desenvolver na construção de um projeto conjunto.

No entanto, e apesar de não ter havido esta integração total por parte de toda a escola, as pessoas com quem lidei para que a construção deste projeto fosse possível, ficaram bastante receptivas a novos estagiários e a novos projetos com os alunos. É de facto importante o contacto dos alunos com o mundo exterior à escola e com exemplos de vida que poderão ser um dia iguais às suas.

6.3.3 Impacto do Estágio a Nível de Conhecimento na Área de Especialização

O trabalho desenvolvido na área de mediação e formação, revelou-se bastante impulsionador de conhecimento nessa área, desde a mediação propriamente dita até ao conhecimento da educação para a saúde, aos processos de investigação e às particularidades dos alunos.

No que diz respeito à mediação propriamente dita, com a qual já tinha tido contato no decurso da licenciatura e no primeiro ano de mestrado, foi uma área que sempre suscitou alguma curiosidade por ser vista em muitos casos apenas como uma forma de resolução de conflitos. Com este estudo foi possível compreender a mediação, não só como uma estratégia de resolução de conflitos, mas também como estratégia potenciadora da comunicação e da regulação social.

O facto de ter sido adotada a metodologia IVAM, também se afigurou bastante positivo para a área de especialização, pois dá bastante ênfase ao que o público-alvo pensa e sente acerca dos problemas individuais e da comunidade escolar relacionados com a saúde, e procurou desenvolver nos alunos a sua competência para a ação, no sentido de resolver esses problemas, bem como aumentar a sua capacidade de participação, o que é crucial numa sociedade democrática.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, V. M. de (2010). *O mediador sócio-cultural em contexto escolar: contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonafé-Schmitt, Jean-Pierre (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? In Silva, A. M. & Moreira, M. A. (orgs.). *Formação e Mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas* (pp. 15-46). Porto: Areal Editores.
- Carvalho, A. (2007). *Promoção da Saúde: concepções, valores e práticas de estudantes de Enfermagem e de outros cursos do ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7518/1/Tese%20Doutoramento%20-%20Am%C3%A2ncio%20Carvalho.pdf> acedido a 8 de agosto de 2012.
- Fortin, Marie-Fabienne, (1999). *O processo de investigação: concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, I. P (2010). A mediação em educação em Portugal. In J. A. Correia & A. M. Silva (orgs), *Mediação: (D) Os Contextos e (D) Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento.
- GTES - Grupo de Trabalho de Educação Sexual, Ministério da Educação (2007). Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (RP-GTES). Lisboa: Ministério da Educação http://sitio.dgidec.min-edu.pt/saude/documents/gtes_relatorio_final.pdf acedido a 6 de agosto de 2012.
- GTES - Grupo de Trabalho de Educação Sexual, Ministério da Educação (2005). Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual. Lisboa: Ministério da Educação http://www.netprof.pt/pdf/Relatorio_EduSexual.pdf acedido a 22 de maio de 2012.
- Hagquist, C. & Starrin, B. (1997). Health education in schools – from information to empowerment models. *Health Promotion International*, 12, 3, 225-232.
- Jares, Xesús, R. (2002). *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.
- Jensen B.B., & Simovska, V. (2005). *Young people want to be part of the answer. Young Minds as an educational approach to involve schools and students in national environment and*

- health action plans*. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education Disponível em http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0016/111355/E85627.pdf acedido a 8 de agosto de 2012.
- Jensen, B. B. (1997). A case of two paradigms within health education. *Health Education Research*, 12, 4, 419-428.
- Jensen, B. B. (2000). Participation, commitment and knowledge as components of pupil's action competence. In B. B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (Eds.). *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges* (pp.219-237). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Lei nº 60/2009, de 6 de agosto, Estabelece o regime de aplicação da educação sexual no meio escolar http://juventude.gov.pt/MigratedResources/461000/461003_Lei602009.pdf acedido a 18 de maio de 2012.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G., (2005). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministério da Saúde (2006). *Saúde escolar: Programa Nacional de Saúde Escolar 2006*. Lisboa: MS.
- Neves, T. (2010). Modelos de mediação social. In J. A. Correia & A. M. Silva (orgs), *Mediação: (D) Os Contextos e (D) Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento.
- OMS (1986). *Carta de Ottawa*. Geneva: Organização Mundial de Saúde. Disponível em <http://www.ptacs.pt/Document/Carta%20de%20Ottawa.pdf> acedida a 16 de maio de 2012.
- Onyango-Ouma, W., Aagaard-Hansen, J. & Jensen, B. B. (2004). Changing concepts of health and illness among children or primary school age in Western Kenya. *Health Education Research*, 19, 3, 326-339.
- Ortega, R. & Rey, R. del (2002). *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasil: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128721por.pdf> acedido a 26 de junho de 2012.
- Pinto da Costa, Elisabete (2009). Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In Vasconcelos-Sousa (coord.), *Mediação e criação de consensos: os*

novos instrumentos de empoderamento do cidadão da União Europeia (pp155-166).
Coimbra: MEDIARCOM.

Pinto da Costa, Elisabete & Melo, Márcia (2010). *Mediação de conflitos: dados de uma intervenção em adolescentes dos 12 aos 15 anos*. Disponível em http://www.gral.mj.pt/userfiles/Media%C3%A7%C3%A3o_Conflitos_Interven%C3%A7%C3%A3o_adolescentes_Congresso_Int_Med_Out.pdf acedido a 9 de agosto de 2012.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van, (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, C. De J., & Vilaça, T. (2010a). Género e aprendizagem participativa orientada para a acção em educação sexual em Educação Moral e Religiosa Católica no 7º ano de escolaridade. In H. Pereira, L. Branco, F. Simões, G. Esgalhado, & R. M. Afonso (Eds.), *Educação para a Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado* (pp. 519-531). Covilhã: Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior.

Rodrigues, C. De J., & Vilaça, T. (2010b). Género e o efeito da aprendizagem participativa e orientada para a acção no desenvolvimento da competência de acção em educação sexual. In F. Teixeira, I. P. Martins, P. R. M. Ribeiro, I. Chagas, A. C. B. Maia, T. Vilaça, A. F. Maia, C. R. Rossi, & S. M. M. De Melo (Eds.), *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas* (pp.214 – 222). Braga: CIEd. (<http://www.ua.pt/cidttf/PageText.aspx?id=11400>)

Rodrigues, C. De J., & Vilaça, T. (2011). Responder às necessidades em educação sexual dos adolescentes: influência do género no desenvolvimento da competência de acção. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. B. Blanco, B. B, da Silva, L. S. Almeida (Org.), *Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 457 – 467). Corunha: Universidade de Corunha, Universidade do Minho.

Sá-Chaves, Idália (2009). Supervisão, complexidade e mediação. In A. M. Silva, & M. A. Moreira (orgs.). *Formação e Mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas* (pp. 47-54). Porto: Areal Editores.

Silva, A. M. & Moreira, M. A. (2009). Falar e escrever de formação e mediação no contexto atual. In A. M. Silva, & M. A. Moreira (orgs.). *Formação e Mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas* (pp. 6-13). Porto: Areal Editores.

- Silva, A. M., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T. & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23, 2, 119-151.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Viegas, A. & Vilaça, T. (2011). Educação em ciências e desenvolvimento da competência de acção em educação sexual. In L. Leite, A. S. Afonso, L. Dourado, T. Vilaça, S. Morgado, & S. Almeida (Org.), *Actas do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências: Educação em Ciências para o Trabalho, o Lazer e a Cidadania* (pp. 319 – 331). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Viegas, A., & Vilaça, T. (2010). Contributos da aprendizagem sobre puberdade e reprodução humana para o desenvolvimento da competência de acção em educação sexual no 6º ano de escolaridade. In F. Teixeira, I. P. Martins, P. R. M. Ribeiro, I. Chagas, A. C. B. Maia, T. Vilaça, A. F. Maia, C. R. Rossi, & S. M. M. De Melo (Eds.), *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas* (pp.119 – 128). Braga: CIEd. (<http://www.ua.pt/cidttf/PageText.aspx?id=11400>)
- Vieira, F. (2009). Que direcção para a formação em supervisão pedagógica? In A. M. E C. Silva & M. A. Moreira (orgs.). *Formação e Mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas* (pp. 55-79). Porto: Areal Editores.
- Vilaça, M. T. M. (2006). Acção e Competência de Acção em Educação Sexual: Uma Investigação com Professores e Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Braga: Universidade do Minho.
- Vilaça, T. (2007). Eficácia do paradigma democrático de educação para a saúde no desenvolvimento da acção e competência de acção dos adolescentes em educação sexual. In A. Barca; M. Peralbo; A. Porto; B. Duarte da Silva & L. Almeida, *Acatas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 971-982). Corunha: Universidade da Coruña, Revista Galego-Portuguesa de Psicoxia e Educación.
- Vilaça, T. (2008a). Teaching Students to Participate in Health Education: A Study about Action-Oriented In-Service Teacher Training in Sex Education. In ICET (Eds.), *ICET International Yearbook on Teacher Education* (pp. 657-668). Wheeling: ICET National-Louis University.
- Vilaça, T. (2008b). Development Dynamics of Action-Oriented Learning on Health Education. In M. Muñoz; I. Jelinek; Ferreira, F. (Org.), *Proceedings of the IASK International Conference*

Teaching and Learning 2008 (pp. 74-83). Aveiro: IASK- International Association for the Scientific Knowledge, Universidade de Aveiro.

Vilaça, T. (2008c). Projecto de Educação Sexual Orientado para a Acção e Participação: Efeitos nas Escolas, Professores, Pais e Alunos. In F. Cruz (Coord), *III Congresso Internacional Saúde, Cultura e Sociedade* (pp.128-159). Portalegre. Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural.

Vilaça, T. (2008d). The Roles of Biological Knowledge While Exploring Action-Oriented Knowledge and the S-IVAC Methodology in Sex Education. In D. Raichvarg et La Passerelle (Ed.), *BioEd 2008 International Conference Biological Sciences Ethics and Education: The Challenges of Sustainable Development* (pp. 15). France, Dijon: University of Burgundy, Service de l' Université de Bourgogne - La Mission et Culture Scientifique

Vilaça, T. & Jensen, B. B. (2009). Potentials of Action-Oriented Sex Education Projects in the Development of Action Competence. In G. Buijs; A. Jociutė; P. Paulus; V. Simovska (Eds.), *Better Schools Through Health: Learning from Practice. Case studies of practice presented during the third European Conference on Health Promoting Schools, held in Vilnius, Lithuania, 15–17 June 2009* (pp.89-91). Vilnius, Lithuania: Netherlands Institute for Health Promotion NIGZ, State Environmental Health Centre of Lithuania.

Vilaça, T., & Jensen, B. B. (2010). Applying the S-IVAC methodology in schools to explore students' creativity to solve sexual health problems. In Montané, M., & Salazar, J. (Eds.), *ATEE 2009 Annual Conference Proceedings* (pp.215 – 227). Brussels, Belgium: ATEE.

Vilaça, T., Serqueira, M. & Jensen, B. B. (2011). Partnerships between teachers and the community: In-service training on the development of participatory and action-oriented sexual education in schools. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação* v.15(1), 85-96.

APÊNDICE 1
PROTOCOLO DA ENTREVISTA

I – Caracterização dos participantes no GIAA

1. Há quanto tempo estás nesta escola?
2. (Registar o sexo) Quantos anos tens?
3. O que gostas mais na escola? Porquê?
4. O que gostas menos na escola? Porquê?
5. Se fosses Diretor/a desta escola, o que mudavas no próximo ano letivo?

II – GIAA ideal

6. Como deveria ser este gabinete para que os teus colegas gostassem de vir cá? (tipo de instalações, material disponível, horário de funcionamento)
7. Quem deveria organizar as atividades no Gabinete para os alunos? Porquê?
 - 7.1. Se não falaram dos alunos. Que papel devem ter os alunos na dinamização do Gabinete? Porquê?
8. Que temas ou assuntos deveriam ser abordados no Gabinete com os alunos? Porquê?
9. Que tipo de atividades deveriam ser organizadas no Gabinete para os alunos gostarem de participar nelas?
10. As atividades do Gabinete podem ajudar os alunos a resolver problemas pessoais? Quais?
11. Em tua opinião, o Gabinete pode ser usado para resolver problemas da escola ou da comunidade? Porquê?
 - 11.1. Se sim, que tipo de problemas?

III – Opinião sobre a participação no GIAA

12. O que te motivou a participar nas atividades do Gabinete?
13. O que aprendeste de mais importante no Gabinete?
14. Quais foram as **três** atividades que gostaste mais? Porquê?
15. Quais foram as **três** atividades que gostaste menos? Porquê?
16. Se pudesses mudar alguma coisa nas atividades que foram realizadas, o que mudarias?
17. Que temas gostaste mais de abordar? Porquê?
18. Existe algum tema ou assunto que gostavas que tivesse sido abordado aqui no GIAA?
 - 18.1. Se sim, qual/quais? Porquê?
19. Como sabes, pedimos a colaboração da restante escola para a realização de um logótipo e de um nome para o gabinete. Contudo, não houve nenhuma participação. Em tua opinião, o que correu mal?
 - 19.1. Se fosse agora o que farias de diferente para que houvesse participação?
 - 19.2. Em tua opinião, como poderemos levar os alunos a frequentarem o GIAA no futuro?
20. Gostarias que o GIAA fosse aberto à restante comunidade escolar? Porquê?
 - 20.1. Se sim, o que podemos fazer para que isso aconteça?
 - 20.2. O que dirias aos teus colegas que não conhecem o Gabinete, para os motivar a vir cá?
21. Uma das atividades feitas aqui no Gabinete foi a palestra sobre alimentação. Qual é a tua opinião sobre essa atividade?
 - 21.1. Qual é a tua opinião sobre a participação da tua turma nessa atividade? Porquê?
 - 21.2. Gostavas de ter feito mais alguma coisa nessa atividade? Se sim, o quê?
22. Ao longo das semanas em que estivemos no GIAA forma feitos Boletins Informativos. Qual é a tua opinião sobre esses Boletins? Porquê?
 - 22.1. Qual deles gostaste mais? Porquê?
 - 22.2. Qual deles gostaste menos? Porquê?
23. Na tua opinião, o facto de frequentares as sessões no Gabinete melhorou a tua amizade com os colegas que trabalharam contigo nessas sessões? Porquê?
24. Ao longo das sessões, para ti foi cada vez mais fácil ou mais difícil trabalhar com os teus colegas no Gabinete? Porquê?
25. Nas atividades que preparamos para os teus colegas que não frequentaram o Gabinete. Em quais participaste?
 - 25.1. O que sentiste por estares a participar nelas?
 - 25.2. Na tua opinião, o que pensaram os teus colegas sobre ti por estares a participar nessas atividades?

APÊNDICE 2
CASOS DE MEDIAÇÃO

Caso 3: Afonso

O Afonso não era um aluno que foi proposto para o GIAA. Apareceu com um dos seus colegas. Mas, também este também precisava de apoio, pois apesar de não faltar às aulas também tinha alguns comportamentos desajustados, como falar muito durante as aulas.

Desde o início mostrou-se bastante interessado em participar nas atividades do gabinete e sem problemas para falar de todo o tipo de assuntos que lhe incomodassem. Porém, tal como os restantes colegas também ele gostava muito de conversar, contar piadas e de fazer barulho, o que tornava as sessões desgastantes (eu estava sempre a pedir que se calassem).

A sua relação comigo era muito boa, sempre disse o que pensava sem medos e sempre procurou responder a todas as dúvidas; tinha uma postura bastante participativa (procurou sempre fazer as atividades da melhor forma). Como já referi a relação com os colegas era muito boa, ajudavam-se em tudo (até nas brincadeiras).

Tal como foi desenvolvendo as atividades propostas, foi também consolidando as aprendizagens ligadas a essas atividades. Demonstrou ser um aluno com muito potencial para o desenvolvimento de atividades mas que ao mesmo tempo precisava de incentivos (da minha parte) para que as concluísse, tudo porque as distrações com os colegas eram mais fortes nesse lado da balança. Apesar disso também poderia ser um incentivo para que outros colegas do grupo conseguissem trabalhar, dizia-lhes, “vamos fazer, não custa nada, é rápido”

Caso 4: Carla

Não existe muito a dizer sobre a Carla, apesar de fazer parte do grupo inicial do GIAA e de ter sido chamada a participar por faltar às aulas com frequência, nunca chegou a participar nas sessões. Compareceu no gabinete na sessão de apresentação, onde lhe foi dito o objetivo da participação dos alunos, mas depois disso nunca mais apareceu.

Caso 5: João

O João foi um aluno que não estava no grupo dos alunos a participarem no GIAA, foi levado com um dos colegas. Desde o início que se apresentava como sendo muito tímido, sem querer conversar, nem participar nas atividades.

As suas atitudes perante o gabinete foram sendo diferentes ao longo das sessões, estando em algumas interessado e noutras nem por isso. Teve altos e baixos no comportamento, pois apesar de não ter nenhum comportamento a melhorar (pelo menos que me tivessem informado sobre isso) demonstrava-

se muito influenciável pelos colegas fazendo tudo o que eles faziam. Apesar deste desinteresse foi participando em algumas atividades de forma positiva e conseguiu compreender o que estava a ser transmitido.

As relações, tanto comigo, como com os colegas, eram boas pois falava com toda a gente, dava-se bem com toda a gente e, apesar de não gostar muito de falar sobre os seus problemas ou dúvidas, gostava de ajudar os colegas na resolução dos deles.

Uma das principais dificuldades sentidas com este aluno foi a comunicação, pois, como referi, era bastante calado (estando já no final das sessões um pouco mais aberto à comunicação). Tentei ‘puxá-lo’ para os temas e fazer com que respondesse a questões relacionados com os mesmos, no entanto, isso só acontecia quando era selecionado (demonstrava não querer envolver-se muito nas atividades, nem no GIAA e só aparecia porque os colegas também o faziam).

Caso 6: Margarida

A Margarida era uma aluna que não estava incluída na lista de alunos iniciais, foi trazida por uma amiga. No início do funcionamento do GIAA ela, tal como outras colegas, não apareciam no gabinete e davam desculpas para as faltas. No entanto, depois de uma abordagem da minha parte exterior ao GIAA ela começou a comparecer às sessões e desde logo se mostrou entusiasmada.

Foi ao longo das sessões demonstrando interesse nas atividades e uma boa participação nas mesmas, fazendo o que lhe era proposto. Também foi trazendo para o gabinete assuntos que lhe despertavam interesse, apesar desses muitas vezes não estarem dentro do que era previsto.

Desde o início que a sua relação comigo era boa, pois demonstrava respeitar o que era dito por mim e mesmo que quisesse levantar questões colocava-as de forma educada, sem fazer muito barulho. A sua relação com os restantes colegas também era boa, pois já se conheciam há algum tempo e gostavam de estar juntas. Contudo, havia momentos em que as colegas faziam com que ela tivesse comportamentos menos adequados, como estar sempre a falar e mandar mensagens de telemóvel.

O longo das sessões participou em todas as atividades propostas e desenvolveu-as com empenho; aprendeu os conteúdos dos temas que estavam a ser tratados e ao mesmo tempo aprendeu a relacionar-se melhor com pessoas externas ao GIAA (pedia-me conselhos de como agir em certas situações e foi descobrindo que às vezes é preciso dar uma hipótese a quem não se conhece).

Esta foi uma aluna que trouxe vantagens ao gabinete pois fazia com que as restantes colegas se empenhassem e desenvolvessem o trabalho; como se sentiam todos bem nas sessões e como trabalhavam bem em conjunto, desenvolverem bem as atividades.

Caso 7: Pedro

O Pedro é um aluno que foi chamado a participar no GIAA sobretudo pelo seu desinteresse escolar e por faltar às aulas para fazer outras atividades (como andar de skate). Apesar destes pressupostos nunca se mostrou um mau aluno (em termos de rendimento escolar), nem um aluno violento.

No início das sessões demonstrava um desinteresse por lá estar, e este desinteresse não foi diminuindo com o passar do tempo. Tinha uma postura desleixada, isto é, desligada, estando sempre mal sentado na cadeira, com capuz na cabeça ou até mesmo com a cabeça deitada em cima da secretária. Apesar de em algumas sessões conseguir que prestasse atenção, falasse sobre si e até fizesse as atividades, na maioria das vezes o seu desinteresse acompanhado pela conversa com os colegas levava a que não tivesse o comportamento mais adequado para as sessões. Desta forma, as aprendizagens por si adquiridas sobre a educação para a saúde não foram muitas (poderia até dizer que foram nenhuma) e o trabalho desenvolvido também não foi o esperado (foi igualmente reduzido).

A sua relação comigo era boa, gostava de estar no gabinete e de conversar (sempre que se dispunha a isso). Com os seus colegas a relação era muito boa, também ele demonstrava capacidade de envolver os colegas nas suas piadas e brincadeiras.

O Pedro foi dos alunos que menos melhorias demonstrou, foi uns dos que pouco interesse e participação demonstrou, não havendo por isso muito a dizer sobre ele.

Caso 8: Renato

Renato foi um jovem que foi escolhido para participar no GIAA por várias razões, mas a que mais se marcava era o facto de faltar às aulas com frequência ou ter um comportamento desajustado nas mesmas. Foi demonstrando ao longo das sessões comportamentos diferentes fazendo com que não seja fácil definir a sua situação; começou por mostrar algum interesse em participar nas sessões, mas quando comparecia apresentava desinteresse em lá estar e pouco a vontade com os restantes colegas.

Nas sessões em grupo, apresentava-se bastante tímido e acanhado, não falando se eu não pedisse para tal; mas por sua vez, sempre que conseguia falar um pouco com ele individualmente revelava que gostava de conversar e até prometia trabalho sem que eu pedisse. Contudo, ao longo do tempo das sessões deixou de comparecer, apenas vinha se eu pedisse ou se o encontrasse na rua antes da sessão, fazendo com que sentisse a obrigação de participar. A relação deste aluno comigo era boa, uma vez que, gostava de conversar comigo e sentia-se a vontade, tinha respeito por aqueles momentos. No entanto, já a relação com os colegas não era das melhores. Com a colega da mesma turma tinha uma relação de 'gato e rato', pois faziam sempre por se ofender um ao outro, esquecendo-se, muitas vezes, da minha presença. Era necessário pedir-lhes para se acalmarem e para que parassem com aqueles 'bate-bocas'. A situação ainda piorou quando este par se juntou a outro par de raparigas; estas também não tinham uma boa relação com ele (não quero dizer que se dessem mal, mas elas achavam que ele

se gabava e se vangloriava de situações que não eram para tal), o que pode explicar o afastamento dele às sessões.

O seu trabalho nas sessões não foi dos melhores; no início prometeu várias coisas, entre elas, levar desenhos para o GIAA, levar materiais para decorar, mas o tempo foi passando e não surgiu nada. O trabalho desenvolvido nas sessões com as atividades que eu levava também não era feito com empenho, era feito por fazer e com o mínimo esforço possível. Desta forma, foi-se tornando difícil perceber quais as melhorias que foi tendo nas sessões, quais as aprendizagens que foi alcançando, pois o seu desempenho foi desmoronando-se ao contrário do que era esperado. Este aluno foi desiludindo tanto a mim como as colegas. Com um pouco de esforço poderia ter conseguido melhorias extraordinárias.

Contudo, e apesar de ter deixado de comparecer nas sessões, quando comparecia fazia com que conversássemos e com que fosse percebendo as suas atitudes para cada situação. Sei que alguns problemas escolares surgiam relacionados com a instabilidade familiar, mas também fui sabendo pelas colegas que foi tendo atitudes diferentes nas aulas; foi melhorando comportamentos.

Este aluno precisava de acompanhamento individualizado, pois o seu maior problema era a falta de atenção e todos os comportamentos que ia tendo nas aulas era para que as pessoas percebessem que ele lá estava. Porém, estes não eram os mais apropriados e era necessário que alguém lhe mostrasse as diferenças. Se isso acontecesse, iria com certeza melhorar atitudes e atenuar comportamentos.

Caso 9: Rita

Rita foi chamada a participar no GIAA pois demonstrava desinteresse pela escola e, por isso, faltava às aulas com bastante frequência, ou chegava atrasada às aulas sem explicações plausíveis. Apesar de não ser dos casos mais graves a serem trabalhados no gabinete, também ela, precisava de uma atenção especial.

No início do funcionamento do gabinete esta aluna não aparecia nas sessões; foram várias as vezes em que isso aconteceu e foram também muitas as vezes em que chegou fora da hora com a desculpa de se ter esquecido que era naquele dia. Contudo, este comportamento foi-se alterando com o passar dos tempos e tornou-se uma das alunas que mais empenho e participação demonstrou durante as sessões. Esta nova fase começou mais ou menos com o início das atividades de educação para a saúde e logo aqui demonstrou bastante interesse por participar nelas.

A sua relação comigo era bastante cordial, isto é, fazia o que lhe pedia (na maioria das vezes, pois também existiram situações de não fazer o que estava a ser proposto) e ao mesmo tempo empenhava-se para conseguir fazer as atividades; procurou alterar um pouco a imagem do gabinete (com a ajuda do seu grupo) e até ajudar uma colega externa ao GIAA que apresentava problemas de relacionamento. A

relação com os colegas no decorrer das sessões também era bastante agradável; apesar de já se conhecerem há algum tempo, foram descobrindo 'coisas' uns sobre os outros e melhorando relações. A evolução nas afinidades também foram notórias, tanto comigo, como com os colegas.

Por sua vez, foi conseguindo desenvolver trabalho e demonstrando aprendizagens, tanto a nível da educação para a saúde como a nível pessoal. Como já referi, procurou sempre responder às atividades por mim solicitadas, levar as questões para as quais tinha dúvidas e ao mesmo tempo melhorar as relações com colegas.

No entanto, tal como os restantes colegas também apresentava situações que era necessário corrigir. O facto de ter ganho confiança comigo fez com que conseguisse falar de problemas que afetavam tanto a sua vida escolar como a familiar; mas ao mesmo tempo que esta confiança aumentava também se foi desviando do objetivo que era o GIAA (aprender e resolver problemas relacionados com a educação para a saúde) e tentava sempre levar para o gabinete apenas situações rotineiras, isto é, denotava-se que não queria esforçar-se e só queria aqueles momentos para ela sem pensar nos colegas e nas situações que deveriam ser resolvidas. Foi surgindo aqui situações de excesso de confiança que tiveram que ser resolvidas com negociações (agora falo eu, depois falas tu), ou até mesmo com alteração de vozes (aumento de voz da minha parte para que voltasse ao ponto importante daquela sessão).

Caso 10: Sandra

Sandra é uma aluna que foi proposta para participar no GIAA pois faltava às aulas com frequência e tinha comportamentos desajustados dentro da sala de aula. Isto levou a que não tivesse transitado de ano, perdendo contacto com alguns amigos o que a deixou mais revoltada. A relação dela com as regras da escola e dos pais também não era das melhores, pois achava que tudo de mal que lhe acontecia (castigos, o facto de não ter autorização para sair da escola em tempo de aulas) era culpa da escola, dos professores e funcionários. No entanto, apesar destes comportamentos e dos pensamentos de culpabilização dos outros não a tornaram uma aluna violenta (um ponto positivo que devo realçar).

A sua participação nas sessões foi linear apesar de ter havido melhoria em alguns pontos (tanto nas sessões como na atitude perante a escola). Participou no GIAA desde o início e esta participação foi bastante ativa; procurou desenvolver as atividades sempre que lhe eram solicitadas e da melhor forma possível (apesar de saber que poderia dar muito mais), e procurou melhorar o aspeto da sala onde decorriam as sessões.

A sua relação comigo era boa pois sentiu desde o início uma empatia por mim, o que a levava a conversar e a dizer o que pensava sobre a escola e sobre a família. No entanto, também ela foi ao longo da tempo criando uma relação com excesso de confiança o que me levou, tal como com a Rita a precisar de tomar atitudes de negociação (agora falo eu, depois falas tu), ou até mesmo com alteração de vozes (aumento de voz da minha parte para que voltasse ao ponto importante daquela sessão). Esta

situação surgiu mais com a mudança de grupo de trabalho, isto é, quando este grupo se juntou a outro em que a sua relação era de maior confiança. Como já se conheciam há algum tempo (havendo só um elemento que era novo e com o qual ela implicava mais – relação 'gato-rato') tornou a realização das atividades mais fácil e a participação mais genuína.

O trabalho que foi desenvolvendo e as aprendizagens que foi alcançando foram bons pois demonstrava bastante interesse nas atividades (indo até ao gabinete mesmo nos dias em que não era necessário ir), o que a levou a aprender um pouco mais sobre os temas de educação para a saúde e sobre os objetivos do GIAA (desenvolveu um powerpoint em que aborda os temas do gabinete e qual a função do mesmo).

APÊNDICE 3
REFLEXÕES MENSAIS SOBRE AS SESSÕES

Reflexão sobre as sessões

(fevereiro)

Descrição das sessões

A prática do meu estágio começou no final do mês de janeiro; foi a partir desta fase que conheci os alunos com quem iria trabalhar. Estes alunos não foram escolhidos ao acaso, era do conhecimento da minha acompanhante na instituição das complicações que estes alunos causavam e da necessidade de se fazer um trabalho com eles no sentido de melhorar atitudes. Desta forma foi-me proposto trabalhar com eles no Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA) a educação para a saúde, mas acima de tudo, a melhoria das suas condutas desajustadas.

Na apresentação aos alunos, para além da presença da minha acompanhante na instituição e da minha, também esteve a orientadora da universidade. Quando começaram a entrar os alunos tive a sensação que pensaram que estariam ali para ouvir sermão, ou seja, não me pareciam nada animados por ver ali tanta gente, principalmente a minha acompanhante da instituição pela função que exerce com eles e pela função que exerce na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). No entanto, à medida que fomos falando com eles dos motivos da sua presença foram demonstrando outras expressões: algumas confusas, outras preocupadas, mas em todas as faces havia uma expressão de alívio. No final desta sessão alguns demonstram entusiasmo e pareceram logo gostar da ideia do projeto. Contudo, como faltavam bastantes alunos, que seriam os intervenientes principais, pedimos aos que lá estavam para passarem a palavra e agendámos outro encontro. Pedimos-lhes também, que cada um deles levasse um amigo para o GIAA, tanto para se sentirem mais à vontade, como para terem caras conhecidas no gabinete.

No encontro seguinte já foram mais alunos, tanto os que faltavam da lista inicial, como alguns já levaram os seus amigos. Nesta fase pareciam que tudo estava a compor-se e que este projeto iria mesmo dar resultado. Achava, nesta fase, que os alunos estavam a aderir bem às ideias e que iria surgir dali um trabalho muito interessante; achava que afinal não seria assim tão difícil trabalhar com eles. Contudo, as coisas nem sempre são como nós imaginamos de início e nesta situação também não foi diferente, vindo a complicar-se ao longo do mês e à medida que iria estando com eles.

No decorrer do mês de fevereiro comecei por estar com eles a sós nas sessões. Achei que o facto de estarem só comigo e de não terem nenhum professor me ajudaria na conquista da sua confiança; e de certa forma até ajudou. No entanto, daqui também vieram os principais problemas. O facto de estarem com alguém que não lhes era familiar causou constrangimento sobretudo no seu comportamento e na forma como interagiam entre si. Alguns deles também não apareciam às sessões.

Na primeira sessão com um dos grupos mais completos, posso dizer que foi a pior experiência que tive. Não conseguia chamar a atenção deles, não conseguia que se calassem, nem conseguia que deixassem de se ofender uns aos outros. Sabia que o comportamento deles era desajustado, mas fiquei perplexa e sem palavras. Não sabia o que fazer. Pensei então que para não 'assustá-los' ainda mais e para que o seu comportamento melhorasse deveria começar por coisas leves. Por isso, no início comecei por tentar captá-los e por chamar a sua atenção para decorar a sala onde as sessões iriam decorrer e onde iria ser o Gabinete de Informação e Apoio aos Alunos (GIAA). Foi nesta fase também que abrimos um concurso para a restante comunidade escolar para participarem na criação de um logótipo e de um nome para o gabinete. Foi uma proposta deles, abrir o concurso à restante comunidade escolar, mas houve neste momento um desinteresse da parte deles. Como pensaram que iria haver participações (mas não houve qualquer participação) desleixaram-se e não se importaram mais com o concurso. Havia muitas coisas a serem feitas, como transmitir o concurso através de cartazes, mas alguns deles não se importaram; outros por sua vez deram algumas ideias, mas fui eu quem o elaborou. As participações ao concurso não chegaram e mais uma vez ficou ali um trabalho por acabar.

As participações podem não ter acontecido por várias razões; o facto de o concurso não estar bem divulgado (apesar de ter havido cartazes pela escola, não eram muitos, e são apresentados constantemente diferentes cartazes na escola aos alunos); o facto de no concurso o vencedor não ter acesso a um prémio (o que estimula sempre os alunos para a participação); ou até mesmo o facto de ninguém ter conhecimento do que é um GIAA; e o facto de os alunos que estão no GIAA também não terem participado poderá ter uma explicação: nesta fase poderiam ainda não se sentirem bem integrados no GIAA e não saberem precisamente o que este gabinete envolvia.

Durantes as sessões procurei conhecer os alunos, perceber qual a sua atitude perante as atividades letivas, as relações que tinham uns para com os outros e o que deveria ser

trabalhado e as motivações que tinham para participar no gabinete. Procurei fazer uma atividade do manual para formação de mediadores¹ que consistia em desenharem a sua mão e escreverem nos dedos, entre outras coisas, o que os motivava para participarem no GIAA, o que gostariam que fosse feito... Mas, tal como noutras situações, nem todos receberam a atividade com a mesma seriedade, fazendo dela, motivo para risinhos.

É de salientar, que nesta fase ainda existia um grupo que nunca tinha ido a sessões. Mas como não pretendia desistir desse grupo, sempre que me encontrava com algum elemento deste fora do GIAA, chamava a atenção para a importância da sua comparecência nas sessões. Muitas vezes demonstraram que pretendiam ir, mas que havia sempre alguma coisa que os fazia não comparecer. Toda esta situação me deixava desconfortável, posso até dizer triste, pois pensava, o que poderia fazer para captar a atenção deste grupo em particular?

Interpretação

“Para melhorar a qualidade de vida nas escolas, e, concomitantemente, o processo de ensino-aprendizagem, a mediação incute novas formas de diálogo e de (re)encontro interpessoal, pois baseia em regras, técnicas e saberes ao nível da cooperação, da comunicação e da negociação (...)” (Costa, 2009, p.159). Este é um dos objetivos do meu estágio, contudo, ao pensar agora na prática no decorrer do mês de fevereiro, posso dizer que não foi feito um grande avanço neste sentido. Pretendia com este estágio que os alunos fossem resolvendo conflitos existentes e pretendia capacitá-los para a convivência em sociedade, pois esse também é um objetivo da prática da mediação fazer com que os alunos aprendam “a acolher de forma respeitosa e afável; a comunicar e a escutar ativamente, mostrando interesse, empatia, perguntando pelas preocupações do outro e dando a perceber que se percebe a sua perspetiva (...)” (Costa, 2009, p.159). No entanto, estes objetivos estão ainda longe de serem alcançados uma vez que os alunos demonstram pouco interesse em participar nas atividades. A educação para a saúde orientada para a ação é um meio, juntamente com a mediação, de tentar motivar os alunos para tarefas quotidianas como ir às aulas, fazer os trabalhos de casa; mas acima de tudo, motivar os alunos para uma convivência saudável e harmoniosa.

Procurei nas sessões trabalhar com eles estas competências, mas o trabalho torna-se ainda mais complicado quando os alunos não comparecem; ou quando os alunos fazem tanto barulho, ofendem-se uns aos outros, deixando de ser uma sessão para trabalhar para passar a

¹ Mediação de conflitos em instituições educativas: manual para formação de mediadores.

ser uma sessão para tentar impor respeito. Posso dizer que esta situação, o facto de os alunos não terem uma atitude adequada para as sessões, fez com o meu comportamento também não fosse o mais apropriado. Em algumas situações tive que falar mais alto, responder-lhes de forma menos ajustada para a situação. No entanto, considero que as competências que um mediador deve ter, tais como “saber reconhecer a existência de conflito; a escuta ativa; a imparcialidade; a identificação e distinção de interesses e necessidades; a empatia; saber acolher as emoções e os sentimentos dos outros (...)” (Silva, 2010, p. 15), tudo isto, consegui manter no meu comportamento.

Tentando sempre colocar em prática tudo o que fui aprendendo durante a licenciatura e o mestrado, todos os conhecimentos e competências sobre mediação, facilitou o iniciar este trabalho com eles. Foi ao levantar questões para que pudessem refletir sobre o que estavam a fazer e ao tentar que procurassem perceber o que poderiam fazer comigo que fui ganhando a confiança deles, e fui fazendo com que não se sentissem constrangidos em abordar comigo todo o tipo de assuntos. Muitas vezes consegui que se abrissem e que contassem o que os estava a incomodar nas suas vidas, para que pudessem estar por ‘inteiro’ no GIAA e nas atividades. Pretendia que a mediação capacitasse os alunos para uma maior autonomia e responsabilidade, onde eu, enquanto mediadora e através da promoção da comunicação, levantando questões (auto) reflexivas, evitando emitir juízos de valor e sem dar soluções de resolução, procurava prevenir, resolver conflitos e regular comportamentos.

Contudo, todas estas práticas ainda não foram suficientes para conseguir a melhoria de comportamentos e a sua participação genuína, uma vez que muitos deles ainda não comparecem às sessões ou vão para lá para falar uns com os outros. O facto de não ter começado logo com as temáticas da educação para a saúde pode ter sido um constrangimento, na medida em que, as sessões eram mais de partilha de emoções de sentimentos pessoais, o que deixava muitos desconfortáveis. Mas como eram necessárias para perceber a forma como pensavam e como agiam, considero que não foram em vão todos estes momentos de partilha.

Confronto

Nesta fase achava que a minha prática era a mais desejável e essencial para o momento, ou seja, era importante que os alunos se sentissem aceites por todos e ao mesmo tempo confortáveis no mesmo espaço. Daí a minha decisão de começar com as mudanças na

sala onde iriam decorrer as sessões, pois seria para eles nos próximos meses um espaço de partilha e de tomada de decisões.

Considerava essencial criar num primeiro momento empatia com todos e era o meu objetivo para este mês. No entanto, também aqui existiam entraves e, como referi, o facto de no seu geral os alunos terem comportamentos pouco ajustados, até esta tarefa estava difícil de ser alcançada. Poderia ter tentado fazer mais atividades lúdicas, mas a falta de interesse que eles demonstravam não me levava a pensar nisso; também o facto de falarem muito e de não aparecerem nas sessões desanimava-me para levar mais atividades. Mesmo quando procurei levar outras atividades (como a atividade dos dedos que referi em cima) os alunos não levaram a sério e tornaram a atividade pouco importante. Deitaram por terra a minha tentativa de tentar perceber de outras formas os seus interesses. Também nunca demonstraram interesse em fazer valer as suas opiniões pois todas as ideias que surgiam eram minhas e eles apenas as aceitavam como se fossem obrigados; não procuravam tornar as sessões mais interessantes.

Era importante que procurassem interagir mais comigo e com tudo o que o GIAA envolvia, como a restante comunidade escolar; era essencial que procurassem ter uma postura mais ativa e, logo aqui, também fazia que da minha parte houvesse uma atitude diferente perante eles (mas se isto acontecesse o meu estágio não era tão importante pois estaria perante alunos sem quaisquer problemas).

Reconstrução

Procurar as imperfeições na prática torna-se uma tarefa difícil, principalmente para aqueles que não têm muita experiência, e por isso, para mim, não existem exceções. Contudo, esta análise à minha prática demonstra-se uma tarefa importante para que as nossas ações possam ser melhoradas. No decorrer do próximo mês de março será necessário colocar em prática, sem mais demoras, as atividades da educação para a saúde. Mas para que isso aconteça é necessário que haja melhorias no comportamento dos alunos, mas acima de tudo que compareçam nas sessões. Da minha parte, pretendo conseguir alcançar melhorias tanto na forma de estar com os alunos (assumir uma postura mais séria e sem ter que sair fora dos 'trilhos'), como também na condução dos conhecimentos. "Todavia, não se pode pensar que num programa desta natureza possa resolver facilmente, e num curto prazo de tempo, os problemas de convivência que apresentam um acervo cultural, familiar e sócio-comunitário

profundo” (Costa, 2009, p.162). O trabalho com os alunos ainda vai no início e tudo o que for feito em prol da melhoria pessoal e social será, na minha opinião, uma grande vitória, pois com alunos que apresentam problemas desta dimensão, o mais pequeno avanço será considerado um passo de gigante.

Bibliografia

- Costa, E. P. (2009). Novos paradigmas de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In J. Vasconcelos-Sousa (coord.), *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia*. Coimbra: MEDIARCOM.
- Silva, A. M. C. (2010). Conflitos e mediação em contextos educativos. *Revista Galeco-Portuguesa de Psicología e Educación*, 18, 1, pp. 7-18.
- Torrego, J. C. coord. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas: manual para formação de mediadores*. Porto: Asa.

Reflexão sobre as sessões

(março)

Descrição das sessões

O mês de março foi para mim o mais fácil em termos de participação dos alunos. Uma vez que os alunos não estavam nada interessados em mudar a imagem do GIAA, achei que seria importante para eles começarmos com as atividades relacionadas com a educação para a saúde. Começamos com o tema SIDA, tal como estava previsto no livro de atividades que desenvolvi.

Na primeira semana de atividades (uma vez que as atividades são iguais para os dois grupos) comecei por mostrar filmes que retratavam este tema. Não era o que estava previsto no livro de atividades, mas devido aos condicionalismos de tempo era melhor passar filmes que conseguissem ver durante o tempo que tínhamos (que é reduzido) e, para tal, foi necessário fazer uma pesquisa na internet. Consegui encontrar filmes que retratavam como se transmitia o vírus e como era feito o diagnóstico e o tratamento. Tentei procurar filmes curtos e que não se tornassem entediantes para os alunos, pois eram capazes de não gostar e de não aderir à atividade. Como esperado, esta atividade foi muito bem recebida por ambos os grupos, uma vez que existia ali algo mais lúdico, tendo um dos alunos referido que “assim está melhor, o que nós queremos é mesmo isto, ver filmes. Já chega a seca das aulas”. Demonstraram logo pelos comentários feitos que era este tipo de atividades que os motivava. Nas sessões comecei por perguntar o que sabiam relativamente ao tema: dúvidas, o que sabiam, o que pretendiam saber. Essas dúvidas passavam por questões: como se transmitia a SIDA? O que fazer quando se contrai o vírus? Como prevenir para que isso não acontecesse?

Com a visualização dos filmes consegui fazer com que modificassem algumas ideias erradas para as cientificamente aceites que tinham quanto ao tema e consegui que demonstrassem um maior interesse sobre o que estava a ser trabalhado no GIAA; foi discutido o conteúdo dos vídeos, as suas dúvidas e questões que os incomodavam. Revelaram um comportamento muito mais adequado, apesar de ainda ter havido algum barulho e palavras impróprias, que são ditas entre amigos, mas que não devem ser ditas num espaço formal. Alguns deles não conseguiam deixar de comentar os vídeos e, quando apareciam imagens mais ‘atrevidas’ ou palavras que se usam numa linguagem científica mas que para eles é estranho, havia risadas e piadas. Tentei, nestas situações, manter sempre uma postura séria, não indo de

encontro aos comentários que iam sendo feitos, pois o que eles pretendiam era que os comentários fossem motivo para dispersar dos assuntos que estavam a ser abordados e acima de tudo, criar situações para que pudessem rir ou falar mais alto.

Na segunda semana do mês de março era minha intenção continuar com as atividades e perceber acima de tudo o que tinha sido apreendido por eles. Desta forma, levei mais uma atividade do meu livro de atividades. Desta vez havia um pouco mais para ler e eles não gostaram nada disso. Houve o comentário “não leio na aula de português e vou ler aqui, nem pensar” e recusaram-se a ler. Isto aconteceu no primeiro grupo da semana. Tive então aqui que mudar um pouco a atividade, dando-lhes eu as instruções da atividade e eles faziam. Como esta situação tinha acontecido com o primeiro grupo, não quis arriscar no segundo grupo, uma vez que há da parte destes um maior desinteresse por atividades escolares.

A atividade consistia em ler algumas histórias que retratavam situações de risco ou até mesmo de contração do Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH) e responder a questões que eram colocadas seguidamente. Nesta fase ainda surgiam dúvidas relativamente às formas de infecção ou como deveriam agir em caso de infecção. Aqui, e com esta atividade, consegui que fossem dissipadas mais algumas destas dúvidas, mas acima de tudo, consegui que um dos grupos conseguisse ter uma postura adequada e que participassem na atividade de forma consciente (isto aconteceu com o segundo grupo da semana). Não consegui que o primeiro tivesse esta participação, mas consegui que fizessem a atividade. Este grupo ainda demonstrava um comportamento bastante desadequado. Fizera com que a minha postura também mudasse e que passasse a ter um tom de voz mais elevado, deixando muitas vezes de ser imparcial.

Na semana seguinte continuamos com as atividades relacionadas com a SIDA. Desta vez trazia um quadro com imagens e frases de situações que acontecem todos os dias. Era necessário que eles assinalassem nas imagens o risco de contrair o VIH, se não tinham risco, se o risco era baixo ou se era alto. Todos responderam de igual forma, até porque para que a sua participação fosse igual pedi-lhes que respondessem individualmente e de seguida fui pedindo a cada um para ler a frase e para dizerem a sua resposta e o motivo por terem respondido assim.

Os dois grupos aceitaram bem a atividade e fizeram-na sem qualquer tipo de reclamação, mas ainda existe em alguns elementos o desrespeito pelo colega, na medida em que aquando das participações havia sempre barulho ou desatenção. Foram também ainda utilizadas expressões e palavras menos adequadas (isto aconteceu sobretudo com o primeiro

grupo). Chamava-os sempre a atenção e fazia-os ver que era necessário outro tipo de palavras para o local onde estávamos.

Considero, contudo, que existiu um avanço na participação deles. Tenho é que ser cuidadosa nas atividades que se realizam para que haja participação e aprendizagem por parte de todos de igual forma e para que os comportamentos desajustados sejam minimizados.

Interpretação

A minha prática teve avanços pois, só o facto de ter havido da parte dos alunos uma melhoria nos comportamentos, foi possível fazer as atividades que estavam programadas. É, no entanto, um desafio para mim fazer com que os alunos tenham uma participação genuína nas atividades. Pergunto-me se as atividades que estão a ser realizadas vão de encontro a uma aprendizagem cooperativa. Segundo Freitas e Freitas (2002) é importante que se estabeleça uma distinção entre diferentes formas de utilizar o trabalho de grupo. Uma coisa é juntar alunos e distribuir-lhes uma tarefa para resolverem em grupo, sem fixar as condições em que tal tarefa se deve desenvolver esperando que, por acaso, esse trabalho resulte, e outra é estrategicamente definir com rigor um conjunto de regras e ensinar os alunos a respeitá-las e a cumpri-las, ao longo do ano letivo, zelando para que os resultados sejam os melhores. Nestas atividades que se vão realizando, as regras são sempre bem definidas. Contudo, muitas vezes não são cumpridas, o que dificulta a sua realização. Muitos dos alunos ainda não sabem bem lidar com regras e é algo que têm que aprender.

Freitas e Freitas (2002) salientam ainda que o mais importante elemento da aprendizagem cooperativa é a interação face a face. Tem a ver com a ajuda efetiva e eficiente que cada elemento do grupo presta aos outros. É claro que o facto de serem alunos que não sabem lidar com regras e com a convivência e o respeito um pelos outros, faz com que exista logo uma certa dificuldade em cooperarem e em trabalharem em grupo, daí privilegiar o trabalho individual. Não considero que esta estratégia, o trabalho individual, seja desadequada devido à situação particular em que as atividades são realizadas, no entanto gostaria que existisse um avanço neste sentido, que fosse feito trabalho em grupo e em que houvesse a cooperação entre todos. É um objetivo futuro a tentar cumprir.

É importante referir que todo o avanço feito por parte dos alunos no seu comportamento deve-se à temática educação para a saúde. As atividades motivam a participação e algum

empenho o que facilita as melhorias no seu comportamento. Tudo isto é associado também à mediação que “contrariamente a ideias avançadas, a mediação não é um processo neutro, os mediadores assim como as partes em conflito têm as suas próprias estratégias” (Bonafé-Schmitt, 2009, p.23); ao utilizar a educação para a saúde estou a utilizar uma estratégia de mediação para que seja mais fácil melhorar atitudes e comportamentos.

Confronto

Nesta fase, o facto de ter mudado de estratégia, fazendo com que os alunos fossem começando com as atividades previstas foi a melhor decisão. Foi notório que, ao estarem envolvidos em atividades com um tema do seu agrado, fez com que houvesse uma maior motivação para as sessões.

Contudo, também aqui existiram falhas, tanto do lado dos alunos, como do meu. Apesar dos seus comportamentos terem melhorado bastante e de nesta fase aparecerem nas sessões, as suas atitudes durante as atividades não era as mais adequadas, havendo da parte deles, conversas paralelas, risinhos e comentários pouco pertinentes. Era esperado da parte deles uma maior atenção e um maior empenho nas tarefas (mas aí não estaríamos a falar do tipo de público a quem este projeto se dirige).

Por outro lado, da minha parte, e como não tinha experiência na transmissão de conhecimentos, fui tendo algumas atitudes pouco ajustadas. Muitas vezes não sabia como lidar com o comportamento deles, ou até mesmo com os seus comentários, ficando sem resposta e sem me impor aos acontecimentos. Poderei ter-me tornado numa figura na qual eles não tinham muito respeito e por isso, achavam que poderiam agir de determinadas formas menos próprias. No entanto, as minhas crenças eram, que naquele espaço os alunos poderiam, dentro de limites, ter a liberdade para falar, conversar e abordar os mais diversos temas, fazendo daquele espaço, o ‘seu espaço’. Depositei confiança neles, que talvez ainda não pudesse ser depositada.

Reconstrução

Durante este mês de março foram feitos progressos em alguns pontos, no comportamento dos alunos, mas acima de tudo, foi feito um progresso na participação dos alunos e no seu interesse pelas atividades e pela participação no GIAA. Espero que este empenho se mantenha nas próximas sessões e que sejam feitos ainda mais avanços nos comportamentos destes alunos não só no GIAA, mas nas restantes atividades escolares.

É importante reforçar situações positivas e fazer com que percebam que tudo o que é feito é para uma melhoria na vida deles, tanto a nível escolar como das relações entre pares e das relações familiares. Continuaremos desta forma as atividades relacionadas com a educação para a saúde, mas devido ao tempo que temos e com o aproximar do final do ano letivo, serão feitas atividades com a temática alimentação. Esta temática será introduzida nas sessões do GIAA uma vez que estou a organizar palestras com uma nutricionista e considero necessário e importante perceber o que os alunos sabem relativamente ao tema, quais as suas dúvidas e acima de tudo, o que gostariam que fosse abordado nas sessões de esclarecimento.

Para tal, também passarei um questionário às turmas a quem estas sessões se dirigem (às turmas a que os alunos que fazem parte do GIAA pertencem), para que possam também eles decidir o que vai ser abordado lá. Pretende-se que tenham uma maior participação e que se sintam integrados na atividade.

Bibliografia

- Bonafé-Schmitt, J.P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? In A. M. Silva & M. A. Moreira, (orgs.). *Formação e Mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores, pp. 15-41.
- Freitas, L. V. de & Freitas, C. V. de (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições Asa.

Reflexão sobre as sessões (abril)

Descrição das sessões

O mês de abril foi um mês de avanços e recuos, na medida em que os alunos envolvidos no GIAA demonstraram alguns avanços relativamente a aprendizagens, mas ao mesmo tempo um recuo nos comportamentos. Durante este mês, foram feitas, tal como referi na reflexão do mês de março, atividades relacionadas com a alimentação, pois os alunos teriam a oportunidade de tirar todas as suas dúvidas com uma nutricionista e desta forma fazia todo o sentido que começássemos a tratar deste assunto.

Esta atividade, as palestras com uma nutricionista, foram preparadas para as turmas dos alunos envolvidos no GIAA. Deste modo, fazia todo o sentido a participação dos mesmos na escolha dos temas a abordar nas palestras. Assim, elaborei um questionário, apenas com uma pergunta, onde os alunos teriam que colocar as suas dúvidas, o que gostariam que fosse abordado na palestra, os assuntos que, dentro do tema alimentação, lhes despertasse um maior interesse. Para tal, fui à sala de cada uma das turmas passar esse mesmo questionário, tendo sempre em atenção, que os alunos estavam a colaborar nesta tarefa pois foi deles o papel de distribuir os questionários aos colegas. A reação das turmas foi quase idêntica, pois a maioria não sabia o que escrever na folha, não se sentiam à vontade para escrever o que pensavam pois não estavam acostumados a ter essa liberdade para tomar as suas decisões no que diz respeito aos assuntos relacionados com a escola. Mas esta foi a reação da turma no geral. Já as reações dos alunos que participam no GIAA foram um pouco diferentes; estes demonstravam comportamentos de quem se estava a “armar”, ou seja, de superioridade perante a restante turma pelo facto de já me conhecerem melhor. Estes comportamentos podem ser explicados de diversas formas: o facto de me conhecerem levou a que se sentissem que faziam parte integrante de algo que os restantes colegas não faziam; conheciam alguém que consideravam importante e que os colegas não conheciam; e acima de tudo, sabiam o que se estava a passar naquele momento e os colegas não sabiam.

As palestras com a nutricionista correram muito bem; os alunos gostaram do que ouviram uma vez que os temas tratados foram do interesse dos mesmos. Os temas principais abordados foram a alimentação saudável e os comportamentos alimentares que podem levar a doenças como a anorexia, a bulimia e a obesidade. Mas, uma das particularidades destas

palestras foram as questões colocadas no início de cada uma. A nutricionista levou cartões com questões ou afirmações que os alunos tinham colocado nos questionários, mas também com dúvidas que vão surgindo no seu consultório; cada aluno lia o cartão e respondia à questão/afirmação. Foi uma forma de interagirem com a nutricionista e com os colegas, tornando o tempo ali passado muito mais interessante. Considero que foi uma boa atividade e que muitos dos alunos aprenderam um pouco mais sobre a temática.

Contudo, no decorrer deste mês, e como já tinha referido anteriormente, houve retrocessos em termos de comportamento por parte de alguns alunos. Nas sessões que realizo no GIAA levava atividades para que estes fossem aprendendo um pouco mais sobre alimentação antes de irem à palestra. Porém, não demonstraram interesse em participar nelas. Na primeira semana levei uma atividade relacionada com os distúrbios alimentares que conheciam; primeiro tinham que escrever os comportamentos prejudiciais relativamente à alimentação que conheciam e o que poderiam fazer para mudar atitudes face àquele comportamento. Depois em quadros com as palavras anorexia, bulimia e obesidade, tinham que escrever palavras que lhes viessem à mente sobre esse distúrbio. Esta atividade no primeiro grupo não resultou, não fizeram nada, estavam sempre a falar uns com os outros. Não consegui captar a sua atenção. Por sua vez, o segundo grupo participou na atividade fazendo o que estava previsto, mas encontraram dificuldades relativamente a quais os distúrbios existentes e às palavras que os distúrbios lhes sugeriam. Denotava-se que não tinham um conhecimento tão grande relativamente ao assunto, o que vinha contrapor as atitudes de todos perante o tema (muitos deles referiram que já conheciam e que não tinham dúvidas).

Na segunda semana apresentava mais uma atividade aos alunos sobre o tema (nesta fase a palestra ainda não tinha decorrido). Desta vez levava uma atividade em que os alunos a partir de imagens e de caixas com pequenos textos tinham que fazer corresponder as imagens a esse texto que abordavam a carência ou o excesso de alimentos. Só que desta vez, o primeiro grupo da semana teve um contratempo relativamente à sala em que decorrem as sessões; uma vez que esta não é exclusivamente para o GIAA, estava ocupada, o que fez com que tivéssemos de mudar de sala. Os alunos não gostaram, houve comentários como “aquela sala é nossa, não vou para outra”, ou “porque não podemos ir para a nossa sala?”. Isto fez com que o comportamento deles piorasse e que não estivessem atentos ao que estava a ser feito; mas ao mesmo tempo levou-me a aperceber que já se sentem parte de alguma coisa e que a sala tem um papel importante para que se sintam a vontade e motivados para ir às sessões.

Por sua vez, na quinta-feira os alunos estavam mais motivados para mudar a sala. É um bom princípio, denota-se o seu interesse para algo comum, a sala. Desta forma não foi feita a atividade planeada, mas houve um avanço em termos de interesse por estar nas sessões. Nesta sessão, o grupo prometeu ainda levar mais material para mudar a aparência da sala na semana seguinte. Estava muito contente por este avanço, até porque este era o grupo que no início não aparecia nas sessões.

Na semana seguinte, e já estávamos nós na última semana do mês, as palestras já tinham decorrido, e com muita pena minha não tive uma das sessões, pois nessa terça-feira a escola tinha atividades e os alunos não compareceram. Fiquei desapontada porque este grupo estava a precisar de mais tempo nas sessões uma vez que durante todo o mês não tinham feito praticamente nada e o seu comportamento havia piorado. Por sua vez, o segundo grupo, o da quinta-feira, também não levou muito material para mudar a sala. No entanto, foi um bom momento de mediação pois quiseram conversar sobre alguns assuntos das suas vidas privadas que lhes estavam a preocupar e, por isso, tornou-se numa boa sessão de mediação, de comunicação e de partilha.

Interpretação

No decorrer deste mês apercebi-me que os avanços que podemos ter durante algum tempo não são estáveis, e que tudo pode voltar ao ponto de partida. O facto de os alunos terem alterado o seu comportamento face às atividades por mim levadas, pode estar relacionado com vários fatores: problemas familiares, problemas escolares, ou simplesmente o desinteresse pelo tema abordado. Não consigo chegar a nenhuma conclusão pois o mês passou muito rápido e foram poucos os momentos nos quais estive com o grupo mais problemático.

Como refere Freire (2009, p.43)

cada situação de mediação coloca desafios específicos e exige respostas e procedimentos particulares ao mediador. Estes desafios exigem arte, no sentido em que o mediador tem de ser criativo, original, inovador, mas simultaneamente exigem técnica na medida em que a atuação do mediador requer eficiência, sistematização, estruturação; para as diferentes situações, o mediador deverá mobilizar um conjunto de competências e de conhecimentos e agir segundo princípios éticos e deontológicos que constituem o 'pano de fundo' da sua função.

Ainda não consegui vencer os desafios constantes que estes processos de mediação vão criando neste estágio, e o facto de os alunos terem particularidades nos seus comportamentos torna todo o processo ainda mais complicado e moroso. Esperava que nesta fase os alunos já tivessem outra atitude perante o GIAA e perante as sessões mas, ao contrário do que se via anteriormente, onde os alunos viam as sessões como escapatória à rotina das aulas, neste momento parece que o GIAA também se tornou uma rotina e uma obrigação. Esperava que a participação de alguém exterior ao GIAA, a nutricionista, levasse a que os alunos demonstrassem um maior interesse em participar nas sessões para que mais atividades como essa fossem feitas.

No entanto, não foram só retrocessos que aconteceram neste período de tempo, também houve avanços por parte de alguns elementos. Como refere Bonafé-Schmitt (2009, p.25) “a mediação caracteriza-se pelo princípio da reapropriação da gestão de conflitos pelas partes o que implica a existência de um mínimo de relações de confiança entre elas. O processo de mediação é construído em redor deste objetivo de criar um clima de confiança, primeiro entre as partes e os mediadores e depois entre as partes”. Este clima de confiança já foi criado, pois todos os alunos, individualmente ou em grupos confiam em mim para falarem de problemas que vão afetando as suas vidas, tanto a nível familiar como escolar. Procuram sempre, comigo ou até mesmo com os pares, palavras de conforto e de ajuda e daí ser muito importante a confidencialidade que esta função nos propõe.

Estes avanços, embora pareçam poucos, são parte significativa na mudança de atitudes e de comportamentos face à escola, e face ao próximo, isto é, face aos conflitos existentes entre pares. Nesta fase, já consigo perceber que existe por parte de alguns membros participantes no GIAA, um desenvolvimento da sua consciência perante os problemas dos outros e que as atitudes que assumem face a esses problemas vão afetar a vida, ou a perspetiva do problema, da outra parte. Alguns destes membros demonstraram que as sessões e as conversas que se vão tendo entre atividades os tem ajudado a perceber que existe um mundo para além do seu; e isto é um avanço muito significativo.

Confronto

Ao pensar nestes avanços e recuos apercebo-me que tudo o que acontece nas sessões está intimamente ligado ao dia-a-dia dos participantes; se eles não se sentirem bem na sua vida

peçoal, afetar  a sua prestação nas restantes tarefas (tanto a nível escolar, como nas sessões do GIAA). Isto foi demonstrado pelas atitudes de todos eles, tanto do grupo que se portava melhor, como pelo grupo que tinha comportamentos piores. Todos eles traziam para a sessão um problema que os afetava e acabava por afetar as atividades e os outros, pois como referi, acabavam por contar a todos e todos queriam de alguma forma ajudar. No entanto, um dos grupos conseguia ao mesmo tempo fazer as atividades ou algo relacionado com o GIAA e os outros não conseguiam, acabando por se desviar do propósito das sessões.

Tudo isto não são afeta as sessões como também afeta a minha prática, o meu estágio. Tinha para este mês como objetivos fazer com que os alunos aprendessem sobre a alimentação, através das palestras e de todas as atividades por mim levadas; esperava ainda conseguir captar um pouco mais da sua atenção para o GIAA e para a melhoria nas atitudes perante a vida (escola, família, amigos). Contudo, destes objetivos cairam por terra quando me apercebi que os alunos não tinham qualquer interesse nas atividades sobre alimentação; não era um tema que lhes despertava interesse; as palestras foram a exceção   regra este mês.

A minha inexperiência ainda neste campo também dificulta uma mudança de estratégia rápida, apesar de ter feito com um grupo essa mudança (o grupo que tinha comportamentos mais adequados); deixei um pouco de lado as atividades e começamos a alterar a sala onde decorrem as sessões, pois naquele momento era o interesse do grupo. Com o outro grupo também isto se tornou mais complicado pois houve mais sessões nas quais não compareceram.

No entanto, não foram apenas os problemas pessoais que afetaram as sessões, o envolvimento deles em atividades curriculares também afetou, pois deixaram de comparecer nas sessões. Sei que para alguns deles foi mais uma forma de se desculparem para não aparecerem porque quando me encontrei com alguns deles no corredor disseram que tinham tempo, mas não lhes apeteceu. E nesta altura penso, o que fazer nesta situação? Que atitude tomar? Não estão no GIAA obrigados e se forem para l  sem vontade provavelmente teriam uma atitude pior. Não foi por falta de tentativa de perceber o que eles pretendiam fazer, mas se fosse fazer tudo o que eles queriam, (ouvir música, conversar uns com os outros, insultarem-se) as sessões deixariam de ter sentido. Envolver os alunos seria uma boa prática para melhorar as sessões, pois a partir do momento que estavam a fazer algo que eles queriam o seu interesse aumentaria. Mas aqui também   necessário mediar o que são os seus interesses e os meus interesses e os do GIAA. Cada um destes constrangimentos torna o meu trabalho ainda mais complexo e de resolução difícil.

Reconstrução

Procurar práticas alternativas é importante mas ao mesmo tempo difícil. Se as atividades escolares e os problemas pessoais continuarem a afetar as sessões não há muita coisa que consiga fazer para alterar essa situação. No entanto, existe sempre alguma coisa que pode ser feita e procurar a opinião dos alunos é sempre um bom começo.

Gostaria no próximo mês levar aos alunos atividades relacionadas com a sexualidade e educação sexual, talvez este tema proporcione um maior interesse e, por seguinte, um maior empenho nas atividades; gostaria que pudessem ter uma maior participação ao levar algumas dessas atividades aos seus colegas de turma, para se sentirem como parte integrante de algo positivo e novo que está a ser criado, de terem a possibilidade de dizer a todos os outros que o GIAA existe e que com ele se aprende sempre mais um pouco.

Bibliografia

- Bonafé-Schmitt, J.P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? In A. M. Silva & M. A. Moreira (orgs.). *Formação e Mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores, pp. 15-41.
- Freire, I. (2009). Mediação e formação: em busca de novas profissionalidades e de novos perfis profissionais. In A. M. Silva, & M. A. Moreira, (orgs.). *Formação e Mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores, pp 41-47.

Reflexão sobre as sessões (maio)

Descrição das sessões

No decorrer deste mês foram sucedendo muitos imprevistos relativamente às sessões e, visto ser o último mês que iria estar com os alunos, leva-me a fazer uma análise de algumas atividades feitas durante a dinamização do GIAA. É importante perceber se tudo o que foi acontecendo no GIAA teve relevância tanto para o meu estágio e aprendizagem, como para a aprendizagem e evolução dos alunos.

Uma vez que este mês era decisivo para os alunos em termos de rendimento escolar, e uma vez que nesta fase existiam muitas atividades extracurriculares a acontecer na escola, fez com que a participação dos alunos envolvidos nos GIAA diminuísse drasticamente, fazendo com que fossem mais as sessões em que não compareceram do que as que compareceram. No entanto, estes acontecimentos não foram lineares pois um dos grupos, quer na sua totalidade, quer com a falta de alguns membros, compareceram nas sessões.

Apesar destas falhas, o GIAA também teve outras presenças; teve a presença de pessoas externas ao gabinete, mas que sentiram a necessidade de conversar, de receber apoio e, acima de tudo, conselhos de alguém mais velho sobre assuntos pessoais mas que ao mesmo tempo afetava as suas vidas escolares. Este facto demonstra a necessidade que um espaço como este tem e o quão importante é para os alunos pois só assim existe a possibilidade de tirarem dúvidas ou pedirem conselhos sem medo de represálias ou de se sentirem julgados.

Na reflexão anterior referi que era minha intenção no decorrer deste mês que os alunos levassem à sua turma uma atividade para os motivar e para que pudessem mostrar o que fazem sempre que estão no GIAA. No entanto, como as suas ausências eram muitas, esta possibilidade foi posta de lado, uma vez que, quando referi esta intenção os alunos não se mostraram motivados para que isso acontecesse. Foi dito por um deles “mais trabalho não quero”.

Foram atitudes como estas que foram surgindo ao longo das sessões e para muitas das atividades propostas por mim. É importante salientar e pensar se tudo o que foi feito no GIAA da minha parte foi a pensar na evolução dos alunos e na sua aprendizagem orientada para a ação. Ao longo destes meses não foram só os alunos que aprenderam comigo, eu também aprendi muito, tanto com eles como com todos aqueles que me deram apoio e me ajudaram a ultrapassar dificuldades. Fui ao longo deste percurso recebendo sugestões, tais como fazer os

boletins informativos, realizar uma palestra para os alunos ou até mesmo com as atividades que ia realizando ao longo das sessões.

Contudo, e apesar de querer que cada aluno desse o máximo de si nas atividades e que estas fossem mesmo orientadas para a ação, nem sempre foi possível. Muitas das minhas sugestões eram boicotadas logo do início, pois os alunos apesar de quererem aprender, não se queriam esforçar, nem queriam ter trabalho. Quando sugeri aos alunos que participassem na elaboração dos boletins semanais não quiseram, foi dito por alguns “eu não sei o que escrever e também não me apetece, dá muito trabalho”.

Fui pedindo aos alunos que trouxessem atividades, temas, assuntos, que queriam ver abordados nas sessões, mas para eles isso não era importante. Não demonstraram interesse em fazer algo mais do que aquilo que eu ia trazendo do livro de atividades; e até mesmo essas não foram feitas sempre com o mesmo empenho. Como referi anteriormente, para que as atividades pudessem ser realizadas e para que os alunos tirassem o maior partido das mesmas, era feito da minha parte um maior trabalho, isto é, levava as atividades e explicava ao pormenor o que era necessário que eles fizessem, fazendo com que eles ficassem só com a parte mais lúdica da atividade.

Aquando da organização da palestra houve por parte dos alunos uma maior participação e um maior interesse; era uma atividade diferente de todas aquelas que estávamos a fazer naquele momento. No entanto, não se pode dizer que a participação foi a desejada; alguns alunos não participaram e outros só o fizeram porque os colegas o estavam a fazer (sentiam neles um porto seguro). Nesta atividade pretendia que eles se esforçassem mais pois era uma atividade que iria ser feita por alguém exterior ao GIAA (a nutricionista) e também era para as respetivas turmas. Era uma oportunidade de se sentirem importantes por estarem a participar em algo no qual os restantes colegas da turma não estavam, e de mostrarem que valiam mais do que os outros esperavam de si. Mas, como estes esforços não são demonstrados e não são revelados de imediato, acho que os alunos pensaram que não valeria a pena, que o seu trabalho não era compensado.

Para que as perspetivas mudassem, para que os alunos se apercebessem que todo o trabalho compensa, que vale a pena o esforço, a dedicação, o pensar em si e nos outros com outros olhos, era necessário que lhes fosse proporcionado mais tempo no GIAA, mais tempo comigo ou com alguém que lhes mostrasse uma outra visão do mundo, dos problemas e das soluções. Era importante que os alunos ganhassem confiança em si e nas suas capacidades,

que percebessem que a escola, a família e a comunidade estão ligadas e que todos os problemas que afetam uns afetam a todos, mas que acima de tudo podem e devem fazer a diferença.

Surgem então as questões, será que todo este esforço, todas as atividades, todos os momentos passados nas sessões, todas as birras, todos os momentos de conversa, de sermões, será que valeu a pena? Será que este projeto foi orientado para a ação? Será que no futuro os alunos conseguirão resolver problemas relacionados com a educação para a saúde? Todo o trabalho da minha parte foi feito neste sentido; tentei que participassem ao máximo nas atividades, nas sessões e que se envolvessem o mais possível, mas a motivação dos alunos também é necessária para que percebam se conseguem num futuro próximo resolver os problemas que vão surgindo nas suas vidas e nas vidas de amigos e colegas; o GIAA mostra-se, por isso, um espaço necessário e importante para o desenvolvimento dos alunos.

Interpretação

Como refere Vilaça (2007) “a participação é um pré-requisito para desenvolver a competência de ação nos alunos e um resultado desse processo” (p. 133). Para que os alunos tivessem desenvolvido a competência de ação, isto é, a capacidade de se questionarem, de mudar realidades ligadas com a educação para a saúde, era necessário que existisse por parte deles uma participação genuína, um interesse nato, para que as realidades se modificassem. Contudo, isto não foi o que sucedeu, eles não se mostraram interessados em alterar factos, em alterar o que poderia estar mal na sua escola; nem se mostraram interessados em questionar o que estaria mal e levar essas questões relacionados com a educação para a saúde para o GIAA.

Vilaça (2007) menciona que “como consequência, para a educação para a saúde e a promoção da saúde nas escolas ser caracterizada como verdadeiramente democrática, os alunos deverão influenciar ativamente o conteúdo e o processo da sua aprendizagem” (p. 134).

Apesar de neste processo de criação do GIAA os alunos não terem participado genuinamente, isto é, não terem levado para o gabinete os seus interesses e as questões que para eles fazia mais sentido trabalhar, consegui que demonstrassem interesse pela educação para a saúde e alguns dos seus temas e ainda consegui que aumentassem o seu interesse por participar num projeto conjunto onde teriam que trabalhar em grupos e com o mesmo propósito. Considero que este foi o grande passo para a criação deste gabinete e para a integração e melhoria de comportamentos dos alunos. Mas como referi, só foi dado o primeiro passo deste

projeto que deveria ser continuado, pois existe muito trabalho a ser feito com os alunos e muitas mentalidades a serem alteradas (tanto a dos alunos que participaram, pois não sabem ainda pensar por si, como também a da restante comunidade escolar).

Contudo, como este gabinete não tinha como único propósito a educação para a saúde orientada para a ação, também envolvia a mediação, pois estes alunos eram difíceis e tinham muitos problemas, o gabinete esteve à altura desta função. Tal como na educação para a saúde ainda existia muito trabalho a ser feito, pois realçar os comportamentos desajustados e fazer perceber aos alunos que as coisas se conseguem de outra forma, não é fácil, mas algumas melhorias foram sendo conseguidas.

As atividades, apesar de não serem pensadas por eles, foram desenvolvidas para eles e com o intuito de que eles gostassem e, acima de tudo, foram pensadas para que se envolvessem em algo que poderiam vir a gostar e quem sabe no futuro desenvolver outras capacidades de participação, isto é, levar as atividades à restante comunidade escolar. Com o gabinete ficou provado que o que os alunos necessitam é de um espaço seu, pensado para eles e em que se sintam a vontade para estar, conversar e tirar dúvidas.

Confronto

Ao longo das sessões e das minhas reflexões fui demonstrando avanços e recuos tanto dos alunos como meus. Como referi, a minha inexperiência levou a cometer alguns erros, mas com as reflexões consegui alterá-los. Consegui que os alunos fossem alterando atitudes e comportamentos e, ao mesmo tempo, mudando conhecimentos, não só sobre os temas da educação para a saúde como também de relacionamentos e convivências que se tornam muito importantes nas suas idades.

Fui referindo que os alunos conseguiam demonstrar interesse nas atividades e no GIAA e, ao mesmo tempo, um desinteresse total nas mesmas (faltando e dando desculpas esfarrapadas). A criação deste gabinete foi uma tarefa complicada, mas ao mesmo tempo desafiante pelas características dos alunos, pois ao mesmo tempo que sentia que tudo o que estava a fazer, eles não estavam a gostar, também sentia que estava a fazer a diferença em alguns. Consegui criar com eles uma relação de confiança que se demonstrou importante para eles; viam em mim alguém com quem poderiam falar e desabafar.

Um dos momentos altos deste estágio foi a despedida (apesar de poder ser um até já) pois foi referido por eles “vamos ter saudades”, “gostei muito de a conhecer”; foi até pedido por alguns deles abraços. Neste altura senti, que afinal talvez tenha feito um bom trabalho e que se o tempo fosse outro, ou seja, se este projeto tivesse outra duração poderíamos ter feito muitos mais avanços e ter conseguido uma participação genuína.

Reconstrução

Nesta fase final apercebemo-nos que muitas coisas poderiam ter sido feitas e que muitas coisas podem ainda ser feitas. Os alunos precisam de mais tempo para este tipo de atividades e do apoio da restante comunidade escolar (alunos, professores e pais).

Espera-se que seja continuado este gabinete, e que outros possam também participar pois, quando os alunos se sentem como parte integrante de um projeto conseguem dar mais de si e trazer a criatividade e a resolução de problemas com uma maior facilidade. O que é preciso é que acreditem neles.

Bibliografia

Vilaça, T. (2007). Projeto de educação sexual orientado para a ação e participação: efeitos nas escolas, professores, pais e alunos. In *Atas do III Congresso Internacional Saúde, Cultura e Sociedade*. Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sociocultural.

APÊNDICE 4
QUESTIONÁRIO SOBRE SEXUALIDADE, VIH E ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL



Fonte:

Concordas com a opinião
do Toni? Porquê?

[illegible]

O que dirias se fossem os teus amigos que estivessem na mesma situação, ou seja, a pensarem se deveriam iniciar a sua vida sexual?

APÊNDICE 5
QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DA PALESTRA SOBRE ALIMENTAÇÃO

Questionário

Com o objetivo de promover uma atividade para responder a todas as vossas questões ou preocupações em relação à alimentação saudável ou perturbações alimentares, gostaria que indicasses no espaço abaixo, todas as questões que gostarias de ver respondidas por uma nutricionista.

Muito obrigada pela participação!



Renato, Marta, Rita, Sandra, Carla, António, Pedro, Afonso, João, Margarida
Com o apoio de Dr.ª Mónica Veiga

APÉNDICE 6
EXEMPLOS DE ENTREVISTAS REALIZADAS A ALUNOS

Entrevista 1

(Rapariga)

MV – Há quanto tempo estás nesta escola?

Suj1 – 3 anos

MV – Quantos anos tens?

Suj1 – 15

MV – O que gostas mais na escola?

Suj1 – De tudo um pouco.

MV – Porquê de tudo um pouco?

Suj1 – Das aulas porque aprendo e dos intervalos porque convivo com os meus colegas.

MV – E o que é que gostas menos na escola?

Suj1 – De certas, certas... de alguns, de alguns alunos.

MV – Se fosses a diretora desta escola o que é que mudavas no próximo ano letivo?

Suj1 – (tempo de reflexão) Não mudava nada.

MV – Como deveria ser este gabinete para que os teus colegas gostassem de vir cá? (O tipo de instalações, o material disponível, o horário de funcionamento)

Suj1 – Está bom assim.

MV – Este gabinete assim? Não mudavas nada?

Suj1 – Eu gosto de vir aqui assim...

MV – Quem deveria organizar as atividades no gabinete para os alunos?

Suj1 – Todos em conjunto. Todos. Alunos, professores...

MV – Porquê?

Suj1 – Porque cada um, cada um, tem... sei lá, cada um...

MV – Iria dar o seu contributo?

Suj1 – Isso.

MV – Que temas ou assuntos deveriam ser abordados no gabinete para os alunos?

Suj1 – Todos os que nós demos são essenciais.

MV – E quais é que nós demos?

Suj1 – Sexualidade, demos a alimentação, a Sida...

MV – Que tipo de atividades deveriam ser organizadas no gabinete para os alunos gostarem de participar nelas?

Suj1 – Ahhhh mais atividades práticas!

MV – Como assim?

Suj1 – Ahhh Mais palestras, palestras onde nós pudéssemos participar ainda mais ... a base de desenhos ahhh de filmes feitos por nós...

MV – As atividades no gabinete podem ajudar os alunos a resolver problemas pessoais?

Suj1 – Sim.

MV – Porquê?

Suj1 – Porque o facto nós de estarmos a falar e termos alguém que nos dê a sua opinião e que nos ajude a perceber os dois lados das coisas, o negativo e o positivo, ajuda-nos a perceber.

MV – Na tua opinião o gabinete pode ser usado para resolver problemas da escola ou da comunidade?

Suj1 – Sim.

MV – Porquê?

Suj1 – Porque por exemplo a alimentação; nós um dia íamos precisar de continuar a fazer uma boa alimentação e isso pro futuro, lá fora, na comunidade...

MV – O que te motivou a participar nas atividades do gabinete?

Suj1 – O facto de estar a ajudar alguém num trabalho pessoal. Gosto de ajudar.

MV – E que aprendeste de mais importante no gabinete?

Suj1 – Muitas coisas.

MV – Que tipo de coisas?

Suj1 – Coisas sobre a alimentação, a sexualidade, muitas coisas... aprendi também a lidar com pessoas que não têm as mesmas atitudes que eu; com pessoas diferentes; com pessoas com alguns problemas, coisa que se calhar antes achava estranho e não ligava e agora sou capaz de ligar e de dar importância, e de ajudar...

MV – Quais foram as três atividades que gostaste mais?

Suj1 – Gostei da palestra que tivemos com a nutricionista, gostei de assistir aos vídeos sobre a sexualidade e sida e gostei de uma atividade em papel em que tínhamos ... sobre a sida, em que tínhamos que dizer se os riscos da sida eram grandes ou pequenos e quais, também.

MV – E quais foram as três atividades que gostaste menos?

Suj1 – Gostei de tudo um pouco.

MV – Se pudesses mudar alguma coisa nas atividades que foram realizadas o que mudarias?

Suj1 – (Pausa para pensar) Nada.

MV – Gostaste delas como foram?

Suj1 – Sim.

MV – Que tema gostaste mais de abordar?

Suj1 – A alimentação.

MV – A alimentação, porquê?

Suj1 – Porque uma pessoa que... uma pessoa pode pensar que esta a comer certas coisas, que até pensa que não faz mal, ou que até pronto, que até dá energia, aquela coisa assim... e pode estar errado. Sei lá, quando são pessoas diabéticas é diferente.

MV – Existe algum tema ou assunto que gostavas que tivesse sido abordado aqui no GIAA?

Suj1 – As drogas.

MV – Porquê?

Suj1 – Porque ultimamente é uma coisa que muitos jovens estão a consumir e que não deveriam consumir; e é importante.

MV – Como sabes, pedimos a colaboração da restante escola para a realização de um logótipo e de um nome para o gabinete. Contudo, não houve nenhuma participação. Na tua opinião, o que correu mal?

Suj1 – Deveríamos ter divulgado mais o facto de termos este gabinete; ter feito mais coisas com que as pessoas percebessem que isto existia.

MV – Se fosse agora o que farias de diferentes para que houvesse participação?

Suj1 – Talvez atividades com outros alunos fora do gabinete para que pudessem participar e saber que isto existia.

MV – Na tua opinião, como poderemos levar os alunos a frequentarem o GIAA no futuro?

Suj1 – Dar a conhecer quais são os objetivos do gabinete.

MV – Gostarias que o gabinete fosse aberto a restante comunidade escolar?

Suj1 – Sim.

MV – Porquê?

Suj1 – Porque era bonito se tivéssemos mais pessoas a participar cá, a mostrar os seus problemas...

MV – E como podemos fazer com que isso aconteça?

Suj1 – Divulgando.

MV – O que dirias aos teus colegas que não conhecem o gabinete, para os motivar a vir cá?

Suj1 – Que teriam uma boa ajuda psicológica. Porque aprendemos coisas que até poderíamos pensar que eram assim, mas não...

MV – Uma das atividades feitas foi a palestra sobre alimentação. Qual é a tua opinião sobre essa atividade?

Suj1 – Foi muito importante e muito boa.

MV – E qual é a tua opinião sobre a participação da tua turma nessa atividade?

Suj1 – Foi razoável.

MV – Porquê?

Suj1 – Porque todos gostamos e usufruímos do que aprendemos.

MV – Gostavas de ter feito mais alguma coisa nessa atividade?

Suj1 – Não, acho que foi bom como foi.

MV – Ao longo das semanas em que estivemos no GIAA foram feitos Boletins Informativos. Qual é a tua opinião sobre esses Boletins?

Suj1 – Foi uma boa ideia, porque as pessoas que não costumam estar cá, quando um dia viessem fazer uma visita ou por curiosidade, poderiam ler e ver as sessões e ter uma ideia do que tratamos, e conhecer.

MV – Qual deles gostaste mais?

Suj1 – Do primeiro.

MV – E porquê?

Suj1 – Porque foi quando nos conhecemos, e quando nos deram a perceber que tínhamos um trabalho pela frente que era ajudar alguém.

MV – E qual é que gostaste menos?

Suj1 – Da última.

MV – Porquê?

Suj1 – Porque era o fim.

MV – Na tua opinião, o facto de frequentares as sessões no Gabinete melhorou a tua amizade com os colegas que trabalharam contigo nessas sessões?

Suj1 – Sim.

MV – Porquê?

Suj1 – Porque aprendi a conhece-las melhor.

MV – E ao longo das sessões, para ti foi cada vez mais fácil ou mais difícil trabalhar com os teus colegas no Gabinete?

Suj1 – Mais fácil.

MV – Porquê?

Suj1 – Porque fiquei a conhecer a personalidade deles, enquadrei-me na maneira deles ser e eles na minha; dávamo-nos melhor.

MV – Nas atividades que preparamos para os teus colegas que não frequentaram o Gabinete, como o cartaz, a palestra, em qual é que participaste?

Suj1 – Na palestra.

MV – O que é que sentiste por estares a participar nela?

Suj1 – Senti orgulho.

MV – Na tua opinião, o que pensaram os teus colegas sobre ti por estares a participar nessa atividade?

Suj1 – Bem, ficaram contentes, curiosos com o gabinete e ficaram entusiasmados com o gabinete.

Entrevista 4

(Rapaz)

MV – Há quanto tempo estas nesta escola?

Suj4 – 1 ano

MV – Quantos anos tens?

Suj4 – 13

MV – O que mais gostas na escola?

Suj4 – De estar com os amigos.

MV – Porquê?

Suj4 – Porque é mais divertido.

MV – O que gostas menos na escola?

Suj4 – Das aulas.

MV – Porquê?

Suj4 – Porque não são divertidas.

MV – E é só isso que não gostas nas aulas.

Suj4 – Ahh depende das aulas e depende da maneira... da disposição que tenha.

MV – Se fosses diretora desta escola o que mudavas no próximo ano letivo?

Suj4 – Tentava ter menos tempo de aulas, porque o terem mudado o tempo das aulas não foi uma boa coisa.

MV – Como deveria ser este gabinete para que os teus colegas gostassem de vir cá?

Suj4 – Divertido.

MV – Como assim?

Suj4 – Já é divertido estarmos aqui a dialogar uns com os outros, mas acho que devia... eu acho que isto é divertido, pelo menos para mim é, mas queria que os outros viessem cá e também gostassem.

MV – Quem deveria organizar as atividades no gabinete para os alunos?

Suj4 – A Mónica...

MV – Mais ninguém?

Suj4 – Todos juntos. Eu acho que era bom se pudéssemos ser todos juntos; se estivéssemos todos de acordo com o que deveríamos fazer.

MV – Porquê?

Suj4 – Porque nós diariamente damo-nos com os outros alunos e a Mónica não; a Mónica não está com todos e nós vemos o que seja melhor e o que eles gostam.

MV – Que temas ou assuntos deveriam ser abordados no gabinete com os alunos?

Suj4 – Acho que os temas que estão são bons.

MV – Não acrescentavas nenhum?

Suj4 – Não porque estes três são o geral.

MV – Que tipo de atividades deveriam ser organizadas no gabinete para que os alunos gostassem de participar nelas?

Suj4 – Atividades práticas...

MV – Como assim?

Suj4 – Não sei, ahh como se fossem jogos em que pudessem participar e aprender.

MV – As atividades do gabinete podem ajudar os alunos a resolver problemas pessoais?

Suj4 – Podem.

MV – Quais?

Suj4 – Entre namoros, alimentação, problemas pessoais...

MV – Na tua opinião o gabinete pode ser utilizado para resolver problemas da escola ou da comunidade?

Suj4 – Na minha opinião o gabinete pode ajudar a resolver todos os problemas, quer sejam pessoais quer não.

MV – E que tipo de problemas?

Suj4 – Os pessoais já disse, da escola podemos falar com a Mónica e com os nosso colegas o que está a correr mal na escola, o que não estamos a gostar; desabafar.

MV – O que te motivou a participar nas atividades do gabinete?

Suj4 – Os temas.

MV – Só os temas?

Suj4 – Sim, no início foi só os temas, mas quando passei a vir gostei da companhia, com quem estava gostava de estar aqui a falar e a participar.

MV – O que aprendeste de mais importante no gabinete?

Suj4 – Ahh, não sei... acho que foi o estarmos todos juntos a falarmos dos nossos problemas.

MV – Quais foram as três atividades que gostaste mais?

Suj4 – Dialogar uns com os outros, fazer exercícios e... não sei mais.

MV – Porque gostaste mais dessas atividades?

Suj4 – Porque foram divertidas.

MV – E quais foram as três atividades que gostaste menos?

Suj4 – Quando a Mónica nos dava na cabeça; quando a Mónica nos dava coisas que não eram divertidas; e quando a Mónica nos dava exercícios.

MV – Porque é que não gostavas de levar na cabeça?

Suj4 – Porque é chato (risos). Sei que é pro nosso bem, mas é chato.

MV – Se pudesses mudar alguma coisa nas atividades que foram realizadas, o que é que mudarias?

Suj4 – Nada, acho que as atividades estão bem assim.

MV – Que temas gostaste mais de abordar?

Suj4 – Sexualidade.

MV – Porquê?

Suj4 – Porque interessou-me mais.

MV – Existe algum tema ou assunto que gostavas que tivesse sido abordado aqui no GIAA?

Suj4 – Não.

MV – Como sabes pedimos a colaboração da restante escola para a realização de um logótipo e de um nome para o gabinete. Contudo não tivemos qualquer participação. Na tua opinião, o que correu mal?

Suj4 – As pessoas não ligavam muito a isso por acharem, talvez secante, não sei... porque nós estamos metidos nesta sala, mais ninguém pode ver praticamente...

MV – Se fosse agora o que é que farias de diferente para que houvesse participação?

Suj4 – Sei lá, algo no polivalente para que todos pudessem ver.

MV – Na tua opinião como podemos levar os alunos a frequentar o GIAA no futuro?

Suj4 – Sim.

MV – Como?

Suj4 – Não sei...

MV – Gostarias que o GIAA fosse aberto à restante comunidade escolar?

Suj4 – Como assim?.

MV – Que os colegas da escola, no geral, pudessem participar em atividades?

Suj4 – Era bom, assim toda gente aprendia.

MV – O que é que podemos fazer para isso aconteça.

Suj4 – Lá está, não estarmos metidos nesta sala onde ninguém pode ver.

MV – O que dirias aos teus colegas que não conhecem o gabinete para os motivar a vir cá?

Suj4 – Indicações.

MV – Indicações, como assim?

Suj4 – Setinhas no chão (risos). Poderíamos por algo grande que salta-se logo a vista, para as pessoas olharem e interessarem-se.

MV – Uma das atividades feitas no gabinete foi a palestra sobre alimentação. Qual é a tua opinião sobre essa atividade?

Suj4 – Foi boa porque nós falamos sobre como devemos levar a nossa alimentação, como não exagerar.

MV – Qual é a tua opinião sobre a participação da tua turma nessa atividade?

Suj4 – Da turma em geral ou só os que estão aqui?

MV – Da turma em geral.

Suj4 – Eu acho que há gente que pode ter preconceitos sobre si própria e ao verem a atividade sobre a alimentação podem ter aprendido diversas coisas; como ao verem que podem levar uma alimentação mais equilibrada...

MV – Gostavas de ter feito mais alguma coisa nessa atividade?

Suj4 – Não.

MV – Ao longo das semanas em que estivemos no GIAA foram feitos Boletins Informativos. Qual é a tua opinião sobre esses boletins?

Suj4 – Dão informação, não é, mas praticamente os boletins só estiveram aqui dentro também. Mais ninguém pôde partilhar ou lê-los.

MV – Qual deles gostaste mais?

Suj4 – Não sei.

MV – E qual deles gostaste menos?

Suj4 – Também não sei.

MV – Na tua opinião o facto de frequentares as sessões no gabinete melhorou a tua amizade com os colegas que trabalharam contigo nessas sessões?

Suj4 – Não porque nós já tínhamos uma amizade longa.

MV – Ao longo das sessões para ti foi cada vez mais fácil ou mais difícil trabalhar com os teus colegas no gabinete?

Suj4 – Foi sempre fácil.

MV – Porquê?

Suj4 – Porque nós conhecíamos-nos há muito tempo. É o grupo que costumamos andar, então foi muito fácil.

MV – Nas atividades que preparamos para os colegas que não frequentaram o gabinete, como o cartaz, a palestra, em quais é que participaste?

Suj4 – Em todos, mas não foi tão...não foi com... uma participação total.

MV – O que sentiste por estares a participar nas atividades?

Suj4 – Senti que podia ajudar algum colega, mas não ajudei.

MV – E na tua opinião o que pensaram os teus colegas sobre ti por estares a participar nas atividades?

Suj4 – Os colegas da escola, todos? Acho que ninguém ligou aquilo.

MV – Gostavas que tivessem notado que tinhas participado nas atividades?

Suj4 – Gostava, mas nada iria mudar; não mudava nada.

MV – Não te sentirias orgulhoso ou especial por participares?

Suj4 – Sinceramente acho que me sentiria indiferente, mas já se ajudasse alguém, sentia-me orgulhoso, sentia-me bem.

DECLARAÇÃO

Nome: Mónica Joana Vaz Veiga

Endereço eletrónico: monica_veiga@sapo.pt

Telemóvel: 964950919

Número do Bilhete de Identidade: 13570024

Título do relatório de estágio: O papel da mediação socioeducativa na Educação para a Saúde orientada para a ação: um estudo num Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno

Orientadora: Doutora Maria Teresa Machado Vilaça

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação, Área de Especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 29 de Outubro de 2012

(Mónica Joana Vaz Veiga)